



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Miljöns betydelse för barn på förskolegården

En studie av barns möjlighet till fysisk aktivitet, avskildhet och
sinnesupplevelser på fem förskolegårdar.

Anna Bok Bennet, Tanja Ek, Sara Petersson

Inriktning/specialisering: LAU390

Handledare: Karin Lager

Examinator: Björn Haglund

Rapportnummer: HT11-2920-023



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Miljöns betydelse för barn på förskolegården – En studie av barns möjlighet till fysisk aktivitet, avskildhet och sinnesupplevelser på fem förskolegårdar.

Författare: Anna Bok Bennet, Tanja Ek, Sara Petersson

Termin och år: Höstterminen 2011

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Karin Lager

Examinator: Björn Haglund

Rapportnummer: HT11-2920-023

Nyckelord: Förskolegård, utomhuspedagogik, fysisk aktivitet, avskildhet och sinnesupplevelser

Sammanfattning

Syftet med vår studie har varit att observera fem förskolegårdars utformning samt att se på dessa utifrån vad barnen gjorde och vilka möjligheter de gavs till fysisk aktivitet, avskildhet och sinnesupplevelser. Syftet har konkretiserats i följande frågeställningar: Hur ser förskolegårdarna ut? Vad gör barnen? Får barn möjlighet till fysisk aktivitet, avskildhet och sinnesupplevelser på förskolegården? I vår studie har vi utgått ifrån det sociokulturella perspektivet eftersom lärandet är socialt och barns lekar på gården sker tillsammans med andra. För att kunna besvara vårt syfte och frågeställning har vår undersökningsform varit kvalitativa observationer. Vårt insamlade material har sedan transkriberas, vidare analyserats och sedan diskuterats. I studien har vi sett att gårdens utformning har betydelse för barns fysiska aktiviteter och sinnesupplevelser i utomhusmiljön. Resultaten av våra observationer visar även på att gårdar med mer grönska ger fler möjligheter till avskildhet för barn.

Förord

Vi skulle vilja tacka de förskolor som ställt upp för oss genom att vi fick komma ut och observera deras förskolegårdar och därmed gjort denna undersökning möjlig. Vi vill även ge ett stort tack till vår handledare Karin Lager som stöttat oss och väglett oss under arbetets gång. Sist men inte minst vill vi tacka våra kära makar, samt nära och kära, som visat på gott tålamod med oss under arbetets alla prövningar. Ett stort tack till varandra för att vi ”stött och blött” under den här skrivprocessen. Det har varit en lärorik väg från början till slut, som gett oss erfarenheter och förberedelser inför våra framtida yrkesroller. Tack!

Innehållsförteckning

Förord	2
1. Inledning.....	5
1.1 Problemformulering.....	6
1.2 Avgränsningar	6
1.3 Disposition.....	6
2. Syfte och frågeställning.....	7
3. Studiens teoretiska anknytning.....	7
3.1 Sociokulturellt perspektiv	7
4. Litteraturgenomgång	9
4.1 Vad förskolans läroplan säger om förskolegården	9
4.2 Utomhuspedagogik ur ett historiskt perspektiv	9
4.3 Utomhuspedagogik	10
4.4 Mårtenssons kategorier	11
4.4.1 Entrézon	11
4.4.2 Lekbaser	12
4.4.3 Lugna områden.....	12
4.4.4 Anhalter	12
4.4.5 Dynamiskt område	12
4.4.6 Platser för utpräglat sinnliga lekar	12
4.4.7 En gradient från trygghet till utmaningar	12
5. Metod	14
5.1 Metodval.....	14
5.2 Tillförlitlighet och trovärdighet	14
5.3 Tillvägagångssätt	15
5.4 Observation.....	15
5.5 Metoddiskussion	16
5.6 Etiska riktlinjer	17
5.6.1 Informationskravet	17
5.6.2 Samtyckekravet	17
5.6.3 Konfidentialitetskravet	17
5.6.4 Nyttjandekravet	17
6. Resultat.....	18
6.1 Resultatredovisning av förskolegårdarna	18
6.1.1 Förskola Aspen.....	18
6.1.2 Förskola Björken	20

6.1.3 Förskola Cedern	21
6.1.4 Förskola Dvärgvide	22
6.1.5 Förskola Eken.....	23
6.2 Resultatanalys	24
6.2.1 Entrézon	24
6.2.2 Lekbaser	25
6.2.3 Lugna områden.....	26
6.2.4 Anhalter.....	27
6.2.5 Dynamiskt område	27
6.2.6 Platser för utpräglat sinnliga lekar	28
6.3 Sammanfattande analys	29
7. Diskussion	30
7.1 Sammanfattning av vår studie	30
7.2 Slutsatser.....	30
7.3. Yrkesrelevans	31
7.4 Vidare forskning	32
8. Referenser.....	33
Bilaga 1	35

1. Inledning

Under VFU:n¹ på lärarutbildningen har vi mött olika slags förskolegårdar. Vi har upplevt vissa gårdar som mer stressiga och röriga medan andra känts mer lugna och rofyllda. Att vi upplevt en del gårdar så olika, har fått oss att börja fundera över vad det är som gör att vi uppfattar det så. Dessa tankar fick oss att fundera över förskolegårdars betydelse och över hur olika gårdar på förskolor kan vara utformade samt vad det inbjuder till för lekar hos barn. Det hela fick oss att fundera mer över förskolegårdens betydelse för barn och hur gårdens utformning påverkar barnet. Vi upplever även att många barn idag vistas större delen av sin vakna tid på förskolan och för en del barn kan det innebära att de vistas fler timmar på förskolan än vad en vuxen gör på sin arbetsplats. Forskning visar på att barns vistelse på förskolan vanligtvis är utomhus på förskolegården (Grahns, 2007:59). Förskolegården ser vi, ger barn möjligheten att leka utomhus i en miljö som är uppbyggd för att efterlikna en så naturtrogen miljö som möjligt med lekstationer, olika lekmaterial och grönområden. Ibland har vi stött på att förskolegården är en plats där barn bara ska få leka av sig. Vi anser dock att utemiljön inte bara bör ses som ett ställe där barn får röra sig och få springa av sig utan vi ser utemiljön som en plats där barn lär sig i samspel med varandra. Där de även kan få utrymme för rörelse och motorik i naturen, samt ett ställe där de bara också kan få vara och ta det lugnt. Vi anser det speciellt viktigt med tanke på över hur mycket tid många barn vistas i förskola idag. Därför anser vi det betydelsefullt att förskolegården kan bidra till ställen för barn där de kan ta det mer lugnt under sin tid på förskolan.

Genom att se på förskolegården på detta sätt ser vi att den kan bidra till så mycket mer än bara som en "lekplats" och vi ser att utomhusmiljön är viktig även för det pedagogiska arbetet. Anders Szczepanski som är en framträdande person inom forskning om utomhuspedagogik beskriver det som att pedagogik utomhus förenar känsla, handling och tanke: "landskapet är en arena, där den fysiska verkligheten blir lärmiljö" (2007:14). Enligt utomhuspedagogikens tankar handlar detta lärande, om att lära i ett autentiskt sammanhang där kropp och sinne möts, där lärandet bör ske i sitt rätta sammanhang. Men det handlar även om att få en möjlighet att lära sig om växtliv, djurliv, hållbar utveckling och andra ämnen som pedagogen finner är möjligt att utveckla och utföra utomhus tillsammans med barn.

Det finns även tillfällen i utemiljön för stillhet och eftertanke, där barn kan dra sig undan vid behov (Szczepanski, 2007). Utomhuspedagogikens flexibla rum ger stora möjligheter anser vi och som snart färdiga pedagoger, ser vi att man kan få in mycket av Läroplanen för förskolan i utomhusvistelsen. Där står: "Utomhusvistelsen bör ge möjlighet till lek och andra aktiviteter både i planerad miljö och i naturmiljö (Skolverket 2010). Utifrån ovan redogörelse för utomhuspedagogik, ser vi därför att förskolegårdens utformning kan vara en viktig faktor. Vi som pedagoger ska kunna skapa en stimulerande utomhusvistelse för barn, samt att det kan skapa en social läromiljö utifrån vad Lpfö98 säger. Därför fokuseras i studien på hur gården är utformad utifrån kategorier som Fredrika Mårtensson (2004), landskapsarkitekt, beskriver i avhandlingen *Landskapet i leken* (2004). Hon delar upp gården i sju olika kategorier som hon anser är betydelsefulla för barn och beskriver vidare att utemiljön skall kunna ge möjligheter för barn att få vara fysiskt aktiva men samtidigt kunna dra sig undan och få lugn och ro.

¹ Vfu står för verksamhetsförlagd utbildning och innebär den praktiska delen man har i lärarutbildningen. Beroende på vad för lärare man skall bli är man ute i antingen förskolor, skolor fritidshem och gör praktik i olika perioder.

1.1 Problemformulering

Innan vi påbörjade vårt arbete funderade vi över hur stor inverkan förskolegårdens utformning har på hur barn använder sig av gården. Det var utifrån dessa tankar som vi kom fram till att vi ville vi observera hur förskolegårdar ser ut och då även se på vad barn gör på förskolegårdarna. Vi ser att utemiljön är ett komplement till inomhusmiljön och vi vill på så sätt ta reda på och undersöka om förskolegården kan bidra till att barn får tillgång till avskildhet, fysisk aktivitet och sinnesupplevelser via gårdens miljö och utformning. Dessa tankar ligger som grund till vårt val av problemformulering.

1.2 Avgränsningar

På grund av arbetets begränsade storlek har vi endast fokuserat på att i studien se på hur gårdarnas utformning påverkar barns tillvaro där. Vi ser dock att det hade varit intressant att även undersöka hur barn och pedagoger själva uppfattar förskolegården men eftersom vi haft en viss begränsad tid har dessa tankar valts bort i arbetet.

1.3 Disposition

Vi har delat upp uppsatsen i olika delar. Först beskrivs vårt syfte och vår frågeställning. Därefter redogörs den teoretiska delen där vi förklarar sociokulturellt perspektiv och beskriver Vygotskijs tankar om lärande, som är centrala inom perspektivet. Sedan följer en beskrivning av litteraturgenomgången där styrdokument, historiskt perspektiv och utomhuspedagogik behandlas. Här presenteras Mårtenssons kategorier som vi valt att använda i studien som analysverktyg. Därefter förklaras metodval och hur vi gått tillväga med observationerna samt hur vi förhåller oss till de etiska riktlinjerna.

I resultatdelen presenteras resultaten från observationerna där vi svarar på första frågeställningen om hur förskolegårdarna ser ut samt vad barnen gör. Detta görs med en översiktskarta över varje förskolegård med text som beskriver vad vi observerat. Efter det kommer en resultatanalys som svarar på sista frågeställningen, om barnen får möjlighet till fysisk aktivitet, avskildhet och sinnesupplevelser på förskolegårdarna? Här lyfter vi upp olika situationer som observerats ifrån förskolegårdarna och som analyseras utifrån Mårtenssons olika kategorier. I diskussionen tar vi sedan upp den sjunde kategorin ifrån Mårtensson som utifrån oss har tolkats som en sammanfattning av alla samtliga Mårtensson kategorier. I diskussionen lyfter vi även vårt syfte och vår frågeställning, tar in relevant litteratur, styrdokument, och diskuterar de didaktiska konsekvenserna. Avslutningsvis följer våra tankar om yrkesrelevans och vidare forskning.

2. Syfte och frågeställning

Vårt syfte med uppsatsen är att undersöka barns möjlighet till en stimulerande tillvaro på förskolegården och hur barn använder sig av den. Detta gör vi genom följande frågeställning:

- Hur ser förskolegårdarna ut?
- Vad gör barnen?
- Får barn möjlighet till fysisk aktivitet, avskildhet och sinnesupplevelser på förskolegårdarna?

3. Studiens teoretiska anknytning

I detta avsnitt går vi igenom de teoretiska anknytningar som ligger som utgångspunkter i arbetet. Vår studie utgår ifrån det sociokulturella perspektivet, samt Vygotskijs teorier om lärande, då vi ser förskolegården som en betydelsefull miljö där barn leker och upptäcker tillsammans. Utifrån det sociokulturella perspektivet sker lärandet i samspel med andra och således är allt lärande socialt.

3.1 Sociokulturellt perspektiv

Teorier om det sociokulturella perspektivet har de senaste decennierna blivit återuppväckt, med betoning på miljöns betydelse för lärandet och att allt lärande är socialt. Pia Williams, Sonja Sheridan och Ingrid Pramling Samuelsson (2000) som arbetar vid institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet, skildrar sambandet mellan lärandet och utveckling utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Författarna lyfter Lev Vygotskij (1896-1934) som ses som en framträdande person till det sociokulturella perspektivet. Han betonar betydelsen av att barns utveckling hänger samman med vilken miljö de växer upp i, samt att man inte kan skilja på barnets utveckling och lärande utan att de hör ihop (Williams m.fl. 2000:23). Roger Säljö (2003), professor i pedagogik och pedagogisk psykologi vid Utbildningsvetenskapliga fakulteten vid Göteborgs universitet, tar även upp Vygotskijs tankar om lärandet. Han beskriver det som en förståelse för hur man bör agera i en specifik situation eller praktik och att ha förmågan att se vilken färdighet som behöver utvecklas (2003:86). Säljö betonar även att det är ett socialt samspel med andra människor som vi lär och tar in kunskap och att lärandet ser olika ut beroende på miljön och vilken kultur barnet befinner sig i. (2003:85).

Utifrån det sociokulturella perspektivet lär barn av varandra och Vygotskij beskriver att när barn kommunicerar och imiterar varandra så sker en utvecklingsprocess där de lär sig att behärska saker de tidigare inte kunde. Han beskriver detta som nyckeln till socialt lärande (Williams m.fl. 2000:22–23). Detta lyfter även Olga Dysthe (2003), professor vid Programmet för forskning om lärande och Programmet för pedagogik, vid Universitetet i Bergen. Hon beskriver att interaktionen med andra är avgörande både för vad som lärs och hur det lärs beroende på läromiljön man befinner sig i, vilket hon framställer som kontext. Innehållet i de sammanhang vi befinner oss i talar hon om kan ses som flera delar som vävs samman och som integreras och bildar en väv av lärande. Lärandet är på det sättet kontextbundet och man lär sig olika saker i olika sammanhang (2003:43). Vidare förklarar hon att en av Vygotskijs huvudsakliga tankar är att den sociala gemenskap som man som individ deltar i är själva utgångspunkten för lärandet (2003:8).

Dysthe (2003) belyser även begreppet autentiskt som hon säger kan beskrivas på olika sätt. Dels ser hon det som autentiska aktiviteter, där lärandet skall ske i så verklighetstroga miljöer som möjligt. Det kan även ses som att det handlar om utbildningens mål, det vill säga att förbereda eleverna för ett livslångt lärande (2003:43). Anders Szczepanski (2007), forskare och enhetschef för Nationellt Centrum för Utomhuspedagogik, vid Linköpings universitet, talar också om autentiskt lärande som en viktig del inom utomhuspedagogiken. Han beskriver också att lärandet bör ske i sitt rätta sammanhang. Utomhusmiljön ser han som en utvidgning av klassrummet som ger större möjligheter till ett upplevelsebaserat lärande som komplement till det textbaserade lärandet. Dessa tankar liknar de Dysthe tar upp om kontextbundet lärande. De fysiska erfarenheterna betonar Szczepanski ger en större upplevelse och genom att använda sina sinnen förenas känsla, handling och tanke. Vilket leder till att aktiviteter och rörelser således stödjer lärandet (2007:14–15). Ett av budskapet med utomhuspedagogikens tankar menar han är att skapa lärande genom utbyte av erfarenheter och sinnesupplevelser. Detta är även centrala delar inom det sociokulturella perspektivet där kunskap skapas genom samspel mellan människan och dess omvärld.

Vygotskij förklarar att våra erfarenheter lämnar spår i hjärnan och beskriver det likt ett hjulspår som i mjuk mark blir djupare ju fler gånger hjulet kör i spåret: ”I vår hjärna skapar starka eller ofta återkommande stimuli en liknande upptrampning av nya vägar” (Vygotskij, 1995:12). Hjärnan bevarar tidigare upplevelser och erfarenheter och det som ofta upprepas underlättar för människan att minnas hur man går tillväga i liknande situationer. Hjärnan är kreativ och kan kombinera tidigare händelser och intryck för att skapa något nytt utifrån tidigare erfarenheter. Denna kreativa förmåga att kombinera kallas inom psykologin för fantasi eller föreställning. Vygotskij är en av företrädarna för barns imitationsförmåga och härmning och menar att barns lek är en kreativ bearbetning av tidigare intryck som barnet kombinerar i sin lek (1995:13–15).

4. Litteraturgenomgång

Under detta stycke behandlar vi vad läroplanen för förskolan Lpfö98 (Skolverket, 2010) säger om miljön på förskolan. Vidare tas utomhuspedagogiken upp utifrån ett historiskt perspektiv samt lärande och utveckling och en definition av utomhuspedagogik. Detta gör vi i relation till vårt syfte och våra frågeställningar.

4.1 Vad förskolans läroplan säger om förskolegården

I kapitlet *Förskolans värdegrund och uppdrag* i Lpfö98 (Skolverket, 2010:4-9) sammanförs vilket uppdrag förskolan har. Här står det att: ”förskolan skall erbjuda barnen en trygg miljö som samtidigt utmanar och lockar till lek och aktivitet. Den skall inspirera barnen att utforska omvärlden” (Skolverket 2010:6). Vidare står det: ”verksamheten ska ge utrymme för barnens egna planer, fantasi och kreativitet i lek och lärande såväl inomhus som utomhus. Utomhusvistelsen bör ge möjlighet till lek och andra aktiviteter både i planerad miljö och i naturmiljö” (Skolverket 2010:7). I Lpfö98 presenteras även mål och riktlinjer för förskolans arbete och förskolelärares ansvar, samt det ansvar som vilar på arbetslaget.

Utifrån vad Lpfö98 säger om förskolemiljön tar vi stöd i dessa tankar om att förskolegården är betydelsefull och vi menar på så sätt att förskolegården är mer än bara en ”lekplats” för barn. Vi ser att förskolegården är ett ställe för barn där lärande sker hela tiden och tillsammans med andra och att utomhusvistelsen påverkar hela kroppen, både psykiskt och fysiskt. Utifrån vår frågeställning där vi bland annat vill se på om barn får möjlighet till avskildhet på förskolegården ser vi vikten av att förskolegård ska erbjuda barn detta. Under förskolans uppdrag står: ”Förskolan ska erbjuda barnen en i förhållande till deras ålder och vistelsetid väl avvägd dagsrytm och miljö. Såväl omvårdnad och omsorg som vila och andra aktiviteter ska väga samman på ett balanserat sätt” (Skolverket 2010:7). Ovanstående utdrag ur läroplanen anser vi visar på just att det är viktigt att barn erbjuds får möjligheter till avskilda platser både inne och ute där de kan vila och återhämtas sig.

4.2 Utomhuspedagogik ur ett historiskt perspektiv

Szczepanski talar om att utomhuspedagogikens tankar kan hänvisas ända tillbaka till antikens dagar (2007:16). Aristoteles (384-322, f. Kr) var en stor filosof under den här tiden och lyfte fram att våra sinnen och erfarenheter från verkligheten och naturen är betydelsefulla för människan, vilket är grunden till dagens tankar om utomhuspedagogik. Även Johan Amos Comenius (1592-1670) tog till vara på naturens betydelse för människan i sin undervisningslära och förespråkade ett lärande i autentisk miljö och att kunskap går via sinnen. Jean Jacques Rousseau (1712-1784) vidareutvecklade Comenius tankar om sinnenas betydelse för människan. Han menade att barns fysiska aktiviteter utomhus borde grundläggas tidigt i livet och såg även betydelsen av att barn skall möta verkligheten och använda alla sina sinnen, för att lära, vilket var något han lade stor vikt vid. Flera andra forskare framhåller vikten av att använda sig av sinnesupplevelser i lärandet och den skapande fantasin, som John Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870-1952), Célestine Freinet (1896-1966) och Ellen Key (1849-1926) (Szczepanski, 2007:16-17). Uttrycket ”Learning by doing” myntades av John Dewey och syftar på att lära med hela kroppen, genom praktiska handlingar (Säljö, 2003:73).

4.3 Utomhuspedagogik

Begreppet utomhuspedagogik beskrivs av forskare vid CMU, Centrum för Miljö- och Utomhuspedagogik. De har gjort en definition av vad det utomhuspedagogiska fältet inbegriper, som de förtydligar som följande:

Utomhuspedagogik är ett förhållningssätt som syftar till lärande i växelspel mellan upplevelse och reflexion grundat på konkreta erfarenheter i autentiska situationer. Utomhuspedagogik är dessutom ett tvär vetenskapligt forskningsområde som b.l.a. innebär

- att lärandets rum även flyttas ut till samhällsliv, natur- och kulturlandskap
- att växelspelen mellan sinnlig upplevelse och boklig bildning betonas
- att platsens betydelse för lärandet lyfts fram (Szczepanski, 2007:11).

Szczepanski belyser också grundtanken med utomhuspedagogikens innebörd, att det handlar om att skapa lärande i autentiska miljöer där närmiljö blir lärmiljö. Med detta menar han: "att vi måste skapa möjlighet att lära i samverkan mellan textbaserade (boklig bildning) och icke textbaserade praktiker (erfarenheter genom våra sinnen) där fysisk aktivitet och rörelse stödjer lärandet" (2007:14). Vidare beskriver han att utomhuspedagogik även handlar om att skapa kreativa lärmiljöer för barn där allas kompetenser och talanger kan komma till uttryck. Utomhusmiljön ser han som en utvidgning av klassrummet med möjlighet att skapa samverkan mellan teoretisk och praktisk kunskap, samt att det ger en bättre fysisk hälsa genom rörelse och motion (Szczepanski, 2007:14–15).

Szczepanski refererar till Patrik Grahn, som är landskapsarkitekt och professor vid SLU, Sveriges lantbruksuniversitet i Alnarp. Grahn (2007) betonar att det är i förskolegårdens utomhusmiljö som barn vistas i större delen av sin tid (Grahn, 2007:59). Därför menar han att det är av stor vikt att förskolegårdens utformning är stimulerande för barn och att fysisk aktivitet och rörelse där skapar fler möjligheter att lära i samverkan med varandra. I mötet kan också tillfällen skapas för sinnliga erfarenheter och lärande, han säger vidare att förskolegårdar som har större ytor med naturmiljö stimulerar till en högre lekkvalitet (Grahn, 2007:67). Fler fördelar är att utomhusmiljön skapar utmaningar, stimulerar spänning och fascination samt ger plats för reflektion och vila (Szczepanski, 2007:23). Grahns tankar kring detta beskrivs även i forskningsrapporten, *Ute på dagis*, (1997) där han fastslår att en stimulerande utemiljö är gynnsam för att bland annat kunna ge barn bättre motorik. Även Ann Granberg (2002), författare och förskolelärare, skriver att utomhusmiljöer skapar större möjlighet för barns kroppsliga övningar eftersom de får tillfällen att röra sig på större ytor. Hon framhäver även att barn mår bra av att vistas utomhus eftersom det stimulerar motoriken, koncentrationsförmågan och fantasin. Hon menar att fantasin hjälper till att förstå verkligheten då den kopplas ihop med leken på ett kreativt sätt (2002:58).

I en artikel ifrån Lärarnas nyheter (2009) beskriver Grahn om hur förskolans utegård bör vara uppbyggd för att stimulera och utveckla barns lek. Det bör på förskolegården finnas en stor variation av miljöer för barn där det kan byta lektema på ett naturligt sätt när de rör sig över gårdens olika delar. Det är även viktigt att barn skall uppleva övergången ifrån de olika miljöerna på ett mjukt och ostört sätt. Detta för att de inte skall bli avbrutna i sina tankar och lekar. "Den är deras dagliga utemiljö där de ska lära sig att utforska och upptäcka naturen, sig själva, sina sinnen och omvärlden. Om gården ger dem utmaningar utvecklas deras motorik, den påverkar deras koncentrationsförmåga"² (Lärarnas nyheter, 2009).

² <http://www.lararnasnyheter.se/forskolan/2009/03/31/garden-ska-ge-utmaningar> Hämtat den 23/12 – 2011 10:40

Grahn (2007) understryker betydelsen av förskolegården då han talar om att det är den utomhusmiljö som barn kanske vistas mest i under veckodagarna (2007:59). Utomhusmiljön erbjuder förändringar i form av årstidsväxlingar som kan bidra till fler utmaningar. Per Hedberg (2004), lyfter och beskriver detta som att "Regelbunden utomhusverksamhet i skiftande miljöer, årstider och sammanhang leder till en bred kunskap" (2004:65). Han förklarar att utomhusmiljön är mer än bara att lära om naturen och anser att elever tillgodogör sig kunskaper bättre i utemiljön än inomhus (2004:67). Eftersom lärandet blir mer verklighetsförankrat i naturen och sitt rätta sammanhang.

Grahn (2007) nämner en studie där det identifierats särskilda kvalitéer i trädgårdar och naturområden. Han beskriver dessa kvalitéer som olika karaktärer som ger barn många möjligheter till olika sinnesintryck och känslor. Om utomhusmiljön är allsidig och naturrik kan detta skapa nyfikenhet och fler möjligheter till olika aktiviteter hos barn förklarar han. En förskolegård som har dessa karaktärer lockar fram mer lekar i form av sinnlighet, fantasi och kreativitet hos barn. Enligt Grahn är dessa delar avgörande för att både lek, vila och fysisk aktivitet ska kunna upplevas på ett bättre sätt i barns utemiljö på förskolegården (2007:60–63). Grahn refererar till Fredrika Mårtensson, som tillhör samma forskargrupp som honom som också har studerat hur utemiljön påverkar barns lek på förskolegårdar. Mårtensson (Grahn, 2007) lyfter fram just att en allsidig utomhusmiljö är mer än att bara skapa fysiska aktiviteter, utan ser att den även bidrar till sinnlighet och avskildhet. Hon har urskiljt två typiska egenskaper som kan ses i lek utomhus, vilka hon beskriver som *vidlyftighet och sinnlighet*. Med vidlyftighet menar hon är de lekar som kan ses som mer kaotiska och vilda där de kan brottas, klättra och använda sig av kroppen i utemiljön. Hon säger även att denna sorts lek får barnet att släppa något av kontrollen och barnet låter sig då bli påverkad av miljön och ser miljön som en del av sin lek. Vidare beskriver hon *sinnlighet* som lekar som stimuleras av smak, syn, balans, hörsel, lukt och andra sinnen. I sin utemiljö använder sig barnet av sina sinnen som de känslomässigt blir uppfyllda av genom vad de upplever (Grahn, 2007:63). I Mårtenssons avhandling *Landskapet i leken* (2004) jämför hon leken på två olika förskolegårdar. I studien lägger hon fram sju kategorier som hon anser är viktiga och betydelsefulla som bör finnas på förskolegården där hon utgår ifrån Grahn karaktärer som tidigare nämnts i vår text. Med omväxlande natur och stora ytor gör det att barnen kan leka kreativt utifrån sina egna förutsättningar. Vidare beskriver hon att i utemiljön skall det finnas möjligheter där barn skall kunna vara fysiskt aktiva men samtidigt kunna dra sig undan och få lugn och ro. Leken blir då mer levande och mer dynamisk och avbryts inte lika lätt, enligt Grahn (2007:66).

4.4 Mårtenssons kategorier

Nedan sammanfattar vi och beskriver Mårtenssons olika kategorier

4.4.1 Entrézon

Detta område ses som en trygghetszon för de yngre barnen. Området kategoriseras av det nära och tillgängliga för barnet, ett slags gränsområde mellan inne och ute. Det kan t.ex. vara området vid entrén där de skall kunna ha utikik över gården. Men miljön bör ändå vara utformad så att den känns trygg där barnet ofta har en vuxen närvarande. Några huvudkaraktärer för denna del är: samvaro, som kan ses som en mötesplats. Artrikedom, vilket erbjuder en riklig djur och växtlighet. Tillgänglighet, och närhet, platsen skall enkelt kunna nås av alla och kunna användas av alla. Rofylldhet, delen uppfattas som lugn och trygg och det finns naturliga miljö ljud som från fågelsång, vind eller vatten. Samt *viste* som innebär en liten omgärdad trygg plats som barnet kan uppleva som sitt eget (Grahn, 2007:64).

4.4.2 Lekbaser

Dessa områden kan beskrivas som centrala för barns lekar och fantasi. Där kan barn samlas runt tillexempel stora stenblock som i fantasin kan bli till rymdstation eller en sjörövgrotta och buskage kan bli till djungel eller bostäder. På gårdar som är naturfattiga kan lekredskap fungera som lekbas. Några huvudkaraktärer för denna del är: *rymd*, vilket erbjuder en vilsam känsla, *vildhet*, en slags fascination för den vilda naturen och växtlighet, *allmänning*, som kan ses som öppna ytor på förskolegården tillexempel en äng eller ett tun (Grahns, 2007:61).

4.4.3 Lugna områden

Detta område används inte alltid under utevistelsen men det bör ändå finnas med som en del på förskolegården. Utifrån att lekbasen är heta dynamiska zoner kan lugna områden vara mer vid sidan om lekbaserna. Området kan barn använda sig utav för att vila, tillbringa tid med bästisen eller bara få vara för sig själv en stund. Ofta är det inslag av sinnligt innehåll som att barn fantiserar och leker med vad som finns i det lugna området. Några huvudkaraktärer för denna del är: *rymd*, *rofylldhet*, *artrikedom* (Grahns, 2007:64).

4.4.4 Anhalter

Dessa områden är mindre ställen som barn utgår ifrån på förskolegården. Det kan vara allt ifrån en buske, dunge, ett träd eller en undanskymd del av gården. För barnen har ofta dessa platser en stor betydelse i leken, men för en oinvigd kanske platsen inte ens läggs märke till. Barn har även ofta namn på dessa ställen. Oftast ligger dessa platser längs en kantzon där de kan bilda sammanhang med andra lekbasen men anhalter kan också ligga i ett lugnt område. Några huvudkaraktärer för denna del är: *rofylldhet*, *artrikedom* och *viste* (Grahns, 2007:65).

4.4.5 Dynamiskt område

Området är ofta öppna platser av gården som utspelar sig mellan buskage och kullar. Det utmärker sig på det sättet att här springer och jagar barn varandra. Genom dessa dynamiska områden finns det plats för barnen att utmana varandra fysiskt där kan de även få uppleva och få en känsla av avstånd genom sin kropp till varandra och den miljön. Några huvudkaraktärer för denna del är: *rymd* och *allmänning* (Grahns, 2007:65).

4.4.6 Platser för utpräglat sinnliga lekar

Dessa platser bör finnas över hela gården där barn via syn, hörsel, känsel, smak eller doft använder sina sinnen. Exempelvis kan dessa platser vara sandlådan där barnet kan uppleva skillnaden av varm torr sand eller kall blöt sand. Det kan även tillexempel te sig genom att höra bladens prassel i vinden eller känna doften av blommor. Denna kategori är nödvändig för att lekarna skall bli mindre vilda för att barnen skall få känna lugn och reflektera över det de känner, ser och hör. Några huvudkaraktärer för denna del kan ses som: *rofylldhet*, *vildhet* där det handlar om en fascination för den mer orörda naturen, *viste*, *artrikedom* och *samvaro* (Grahns, 2007:65–66).

4.4.7 En gradient från trygghet till utmaningar

Det skall finnas olika delar med olika möjligheter på förskolegården som skall kunna utmana barnen. När barnet lärt sig klättra kan det exempelvis ta sig upp i träden som de tidigare inte kunnat. Förskolegården beskriver Grahns, utifrån Mårtenssons kriterier, skall innehålla olika sorts miljöer med mycket natur (som buskar och träd) och lekstationer för att skapa fler möjligheter och utmaningar än vad en gård utan de här delarna skulle göra. Gården kan därför ses som en utmaning som skall kunna ge barn flera möjligheter att utvecklas på flera olika utvecklingsnivåer gradvis. Där även känslor av olika slag skall få möjlighet att uttryckas och

utvecklas. Det bör finnas flera möjligheter för barnen att exempelvis kunna gömma sig, klättra och balansera lyfter Mårtensson. Samtidigt som barn kan få möjligheter till att känna på lera och vatten och använda sina sinnen eller exempelvis ta del av olika slag av växtligheter som t.ex. pinnar, blad och mossor (Grahn, 2007:66–67).

Ovan har vi presenterat Mårtenssons kategorier som hon anser betydelsefulla för barn i deras vistelse på förskolegården. Utomhusmiljön har stor betydelse för barns motoriska utveckling och lek samt koncentrationsförmåga. Därför ser Mårtensson att de här kategorierna är just betydelsefulla och bör finnas för att barn ska få möjligheter till att utforska gården i sin egen takt, individuellt men också aktivt, tillsammans med andra barn (Grahn, 2007:66–68).

Vi har därför valt att använda oss av Mårtenssons kategorier som analysverktyg då de belyser dessa viktiga aspekter som vi också anser bör finnas på en förskolegård. Dessa kan ge barn mer möjligheter till utmaningar, sinnliga lekar och avskildhet. Eftersom vår studie utgår ifrån att undersöka barns möjlighet till en stimulerande tillvaro på förskolegården och se på hur barn använder sig av utemiljön ser vi därför dessa kategorier som bra analysverktyg utifrån vårt syfte. I diskussionen tar vi även upp Mårtenssons sjunde kategori: *En gradient från trygghet till utmaningar*, som är en sammanfattning av de tidigare sex kategorierna. Därför lyfts inte denna kategori i vår analys utan diskuteras istället i diskussionsdelen.

5. Metod

I denna studie har vi valt att se på utformningen av förskolegårdens utemiljö samt hur barn använder sig av den. För att uppnå detta mål har vi valt att använda oss av observation som en kvalitativ metod.

5.1 Metodval

Enligt Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud (2007) kan observation definieras som uppmärksamt iakttagande. Undersökningsformen kan sägas sträva efter att vara "naturalistiska, det vill säga, som syftar till att söka kunskap om människor och sociala grupper i deras naturliga sammanhang" (2007:344). Eftersom vi ville få en så verklighetstrogen bild som möjligt av hur förskolegården såg ut och var barn befann sig på förskolegården, såg vi att observationer var en bra metod för oss att använda oss utav som undersökningsform.

Om vi hade intervjuat pedagoger ser vi en risk med att vi skulle kunnat få en mer tillrättalagd bild utifrån vad pedagoger tror att vi skulle önska höra av dem om vad de gör ute med barnen. Men som kanske inte överensstämmer med vad de egentligen gör. Detta kan vara en risk med intervjuer eftersom den intervjuade kan uttala sig efter egna önskemål och förhoppningar om hur gården bör användas och inte utifrån hur den verkligen används (Öhlander, 1999:114).

5.2 Tillförlitlighet och trovärdighet

Stukat (2005:125) tar upp betydelsen av att observationerna genomförs på samma sätt vid varje tillfälle, för att få en ökad reliabilitet, det vill säga tillförlitligheten. Detta för att undersökningen ska bli så realistisk och likvärdig som möjligt. Våra observationer har genomförts under lika lång tid på varje gård och vi var alla tre närvarande vid observationstillfällena. Vi observerade under förmiddagen och varje observation pågick under lika lång tid vilket var sextio minuter. Tidpunkten är vald i samråd med förskolorna då sagt att det är den tiden då många barn brukar vara ute på förskolegården.

Vi startade våra observationer vid ungefär samma tidpunkt på dagen för att utgå från samma förutsättningar. Det faktum att vi var tre personer som genomförde varje observation ökade validiteten i det data som vi samlade in. Är man istället ensam vid observationstillfället kan det hända att observatören tolkar saker utifrån sina egna erfarenheter och sin egna förståelse. Är man fler som observerat samma sak tvingas samarbetet till att skärpa argumenten och tolkningarna av intrycken. Observationer som utförts med frågeställning som grund och inte bara efter egna tolkningar kring materialet kan på detta sätt öka validiteten (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud 2007:355). Dock är det under observationer svårt att få reda på vad personer känner och varför de agerar som de gör. Men vi har fått förlita oss på egna tolkningar av kroppsspråk och att lyssna på de dialoger som förekom på gårdarna som komplement till våra observationer.

Stukat (2005) menar att begreppen reliabilitet och validitet är svåra att hantera i en kvalitativ studie, men är inte desto mindre viktiga. Han menar att det istället är viktigt att diskutera tillförlitligheten och motivera sitt agerande och sina tankar som ligger till grund för resultatet. Efter varje observation har vi sammanställt våra insamlade data för att få en så bra gemensam bild som möjligt av observationen. Detta anser vi gör våra observationer mer korrekta och att

vi har fått ett bra material att utgå ifrån i våra analyser. Samt att vi var tre som observerat vilket kan stärka förtroendet för resultaten (2005:129–130).

En faktor som vi varit medvetna om är att barnen kan ha blivit påverkade av att de såg oss på gårdarna vilket kan ha inverkat på deras agerande (Esaiaasson, m fl. 2007:344). Vi fick dock inget intryck av att de blev störda av vår närvaro under observationstillfällena, men vi hade ändå detta i åtanke under våra observationstillfällen. Ett dilemma vid våra observationer var att några av oss kände till vissa av förskolegårdarna innan. Detta medförde att det ibland var svårt att hålla sig neutral då tidigare intryck kunde påverka det man såg. Vid dessa tillfällen har vi då sett fördelen med att vi varit tre vid våra observationer.

5.3 Tillvägagångssätt

För att få en variation av olika gårdar valde vi att observera fem stycken olika förskolegårdar och deras miljöer. Vi ansåg att fem gårdar kunde ge oss mer insamlat material och variation över hur förskolegårdars miljöer kan se ut än enbart vad ett fåtal gårdar hade gjort. Förskolegårdarna som observationerna genomfördes på valdes ut genom kontakter från vår lärarutbildning samt tidigare kännedom. Genomförandet av observationerna skedde under förmiddagar och direkt efteråt sammanfattade vi allas iakttagelser. Esaiaasson, m fl. talar just om betydelsen av att lämna miljön för att få en vetenskaplig distans till resultaten som studerats när man ska sätta igång att sammanställa resultaten (2007:358).

Innan vi påbörjade observationerna lämnade vi ut en tillståndslapp (Bilaga 1), skapad utifrån en mall ifrån Göteborgs Universitets hemsida³, där vi berättade vårt syfte med att vi ville komma ut och observera förskolegårdarna. Innan vi gick ut för att observera såg vi till att ha fått tillbaks dessa lappar med underskrift ifrån varje ställe. Så att vi visste att det gick bra att komma ut och observera på förskolegårdarna. Innan varje observationstillfälle hade vi förberett oss genom att skaffa upplysningar om förskolegårdarnas utformning via Google Earths hemsida. Ifrån hemsidan skissade vi upp gårdarna så vi alla hade varsin karta över hur gården såg ut. När vi väl kom ut till förskolegårdarna hade vi med oss dessa kartor över gårdarna, samt papper och penna. Vid några tillfällen när vi kom ut till förskolegårdarna märkte vi att kartorna inte överensstämde med hur förskolegårdarna såg ut i verkligheten, eftersom ombyggnader och ändringar hade skett på gårdarna som inte funnits med på Google Earths kartor. Innan vi började själva observationen ändrade vi kartorna så att de överensstämde med hur gården verkligen såg ut. Vissa komplikationer uppstod även när vi märkte att det ibland var svårt att bedöma avstånd till olika områden på gårdarna. Men detta justerade vi så gott vi kunde.

När vi kom ut till förskolorna gick vi först runt och presenterade oss för pedagogerna som var ute på gården. Därefter gick vi runt för att få en överblick på förskolegården. Vi tittade på utformningen av miljön, observerade var barn befann sig på gården och antecknade det vi fann intressant utifrån vår frågeställning. Under våra observationer hade vi vår frågeställning i åtanke.

5.4 Observation

Stukat (2005) beskriver att observationer som undersökningsform är särskilt lämplig att använda sig av när man vill se på företeelser som är svåra att klä i ord och att man kan få

³ <https://gul.gu.se/courseId/47314/courseDocsAndFiles.doc> (kräver inloggning till Göteborgs universitet)

kunskap som är hämtad direkt ifrån sitt sammanhang (2005:49). Detta talar också Esaiasson m.fl. (2007) om är en fördel när man vill studera processer som kan vara svåra att sätta ord på då man är mitt upp i händelsen (2007:343).

Det finns flera olika typer av observationer och vi har använt oss av vad Öhlander (1999:128) kallar för *öppen observation* och innebär att man observerar allt möjligt som framkommer under observationstillfället. Även Esaiasson m.fl. (2007:345) beskriver observationer och talar då om *direktobservationer* vilket de menar betyder att vara på plats och göra egna iakttagelser med sina egna ögon. Man talar också här om två olika typer av roller som beskriver forskarens förhållningsätt. Antingen är man mer aktiv och deltar i sammanhanget vilket kallas för *fullständig deltagare*, eller så är man närvarande men går inte in i situationen utan förhåller sig mer passivt vilket de ser som *fullständig observatör* (2007:345). Vi har valt att enbart vara fullständig observatör under våra observationer.

Ett dilemma som vi upptäckte under observationerna vara att hålla distans till när vi såg barn hamna i konflikter när vi såg att ingen vuxen ingrep. Den här problematiken, svårigheten med att som observatör hålla distans och inte agera under själva studerandet beskriver även Mårtensson (2004:45).

5.5 Metoddiskussion

De fem förskolegårdar som vi observerade ligger i en större storstad med angränsande kommuner. Eftersom vi i studien inte tagit förskolornas läge i beaktande analyserar eller lyfter vi inte det vidare i arbetet. Vi redovisar inte heller någon beskrivning om hur många pedagoger det fanns när vi genomförde observationerna eftersom vi inte ansåg det relevant för vad vi studerat. Vi har enbart valt att nämna barn som yngre eller äldre i vår resultatredovisning av förskolegårdarna och i analysen. Vi har även valt bort att benämna ålder på barnen. Ibland nämner vi dock barnen som flickor och pojkar i resultatredovisningen. Alla namn i situationsbeskrivningarna är fingerade.

Hade mer tid funnits ser vi att vi exempelvis kunnat intervjua barn, dels för att höra deras tankar kring utegården men också för att höra vad de tycker om att göra på förskolegården. Detta ser vi skulle varit intressant och skulle kunnat ge oss en mer nyanserad och djupare förståelse om utemiljöns betydelse för barn. Vi är medvetna om att tiden då vi genomförde undersökningen, slutet av november, kan ha påverkat resultatet vår undersökning. Hade undersökningen genomförts vid en annan årstid exempelvis sommaren ser vi att resultatet troligen sett annorlunda ut. En annan nackdel med att vara fler vid observationstillfällen är att det blir fler intryck och uppfattningar ifrån varje person, vilket innebär att materialet behöver bearbetas tillsammans utifrån enskilda tolkningar som gjorts från början. Vi ser detta vara mer tidskrävande.

Vi ser även att vi hade kunnat göra återbesök och observerat gårdarna igen om mer tid funnits. Hade vi upprepat observationerna mer än en gång på varje ställe så hade vi kunnat få en större inblick i hur barnen brukar använda sig av gården vilket även skulle ökat validiteten i vår undersökning.

5.6 Etiska riktlinjer

Inom de etiska riktlinjer för humanistiskt-samhällsvetenskaplig forskning utgivna av Vetenskapsrådet ⁴ finns det fyra huvudkrav utifrån det grundläggande individskyddkravet vilka är: *informationskravet*, *samtyckekravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. Dessa riktlinjer bör alltid följas när det handlar om forskning där människor är inblandade. Dessa fyra krav finns grundligt skildrade i en text från vetenskapsrådet (HSFR etikregler). Nedan redogörs kravens innebörd.

5.6.1 Informationskravet

Om informationskravet skriver vetenskapsrådet: *"Forskaren skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningens syfte"* (Vetenskapsrådet 2002:7). Det betyder att man måste informera sina källor, det vill säga i vårt fall förskolorna, vilka villkor som gäller. Man måste informera om att det är frivilligt att medverka och att källorna när som helst under undersökningens gång har rätt att avsluta sin medverkan. Vi har upplyst samtliga förskolor i vår studie om ovan nämnda villkor genom att ringa, besöka och lämna ut ett tillståndsbrev där vi talar om vårt syfte. Utifrån Sociologiska Institutionens tillståndsmall, som vi hämtat ifrån deras hemsida ⁵ skapade vi ett tillståndsbrev (se bilaga 1) som vi skickade ut till förskolorna vid observationerna. I det tillståndsbrevet förklarar vi vilka vi är och syftet med vår studie samt kontaktuppgifter till oss, vår handledare och även till ansvarig lärare i kursen.

5.6.2 Samtyckekravet

Vetenskapsrådet skriver: *"Deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan"* (Vetenskapsrådet 2002:9). Som tidigare beskrivits så är deltagandet i vår studie frivilligt och att källorna när som helst under undersökningens gång har rätt att avsluta sin medverkan. Eftersom vår undersökning inte heller innefattade några privata frågor av etisk känslig natur och att observationerna skedde under vanlig arbetstid för personal räckte det med samtycke ifrån ansvarig rektor på förskolan.

5.6.3 Konfidentialitetskravet

Om konfidentialitetskravet skriver vetenskapsrådet: *"Uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och uppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem"* (Vetenskapsrådet 2002:12). Anonymitet utlovas vilket uppfylls då vi varken filmat, fotograferat, intervjuat eller nämnt förskolorna vid deras riktiga namn. Vi har inte heller nämnt några andra uppgifter i texten så att andra kan urskilja förskolornas identitet. En liten risk finns att kunna identifiera förskolorna och göra en jämförelse av skisserna med bilderna ifrån Google Earth, men vi anser risken väldigt liten eftersom vi skissat om bilderna under observationerna.

5.6.4 Nyttjandekravet

Vetenskapsrådet klargör att nyttjandekravet medför att man endast får använda insamlade uppgifter i forskningssyfte. Vi har i tillståndsbrevet förklarat att allt material som vi fått under våra observationer enbart skulle användas för vår c-uppsats och att vi även garanterade full anonymitet.

⁴ <http://www.codex.uu.se/texts/HSFR.pdf>

⁵ <https://gul.gu.se/courseId/47314/courseDocsAndFiles.doc> (kräver inloggning till Göteborgs universitet)

6. Resultat

I denna del svarar vi på våra två första frågeställningar: Hur ser förskolegårdarna ut? samt Vad gör barnen? Detta gör vi genom att presentera resultaten av vad som framkommit ifrån våra observationer av de fem förskolegårdarna. Som redovisas genom kartor över förskolegårdarna med en kortare beskrivning av gårdarnas utformning och var barnen befann sig. Därefter kommer det en resultatanalysdel där vi lyfter och analyserar situationsbeskrivningar utifrån Mårtenssons sex första kategorier.

6.1 Resultatredovisning av förskolegårdarna

Här följer en kortare beskrivning av de fem förskolegårdarna som vi har observerat. För att förtydliga för läsaren har vi valt att numrera och förklara olika platser ute på förskolegårdarna, detta genom siffror på kartorna.

6.1.1 Förskola Aspen

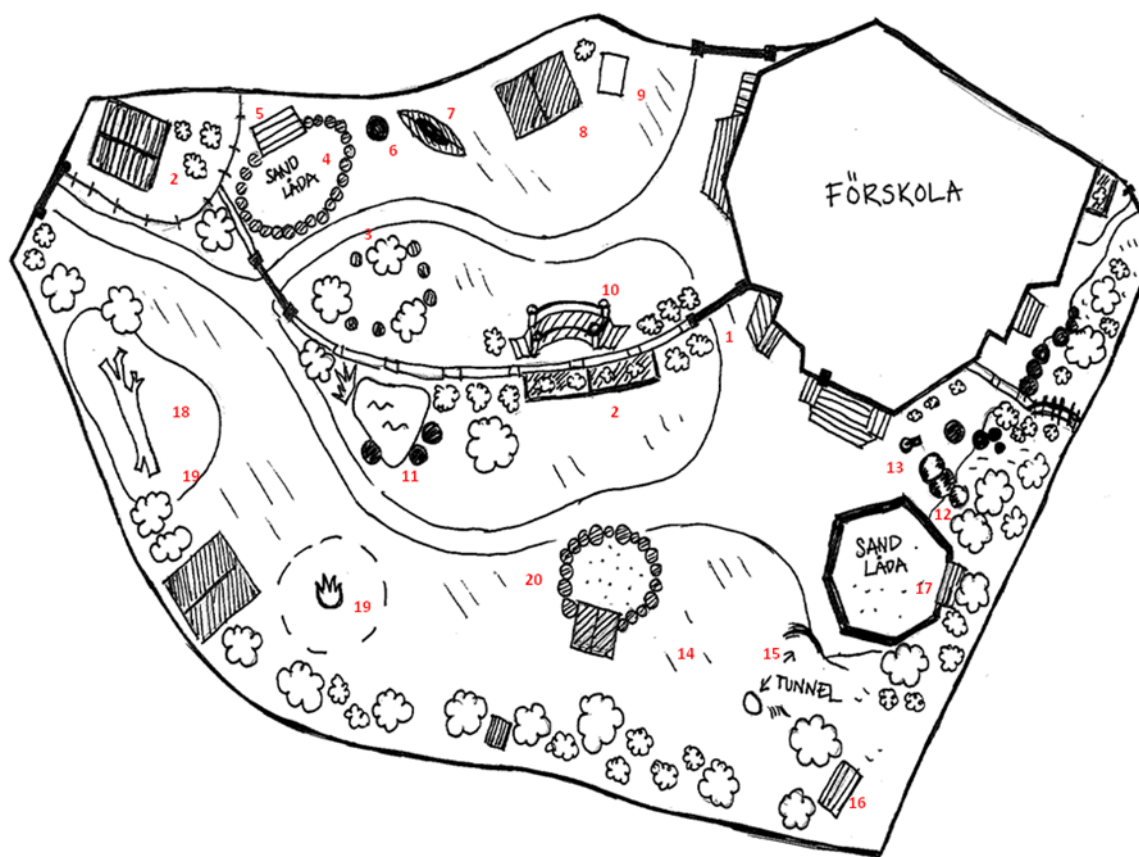


Bild 1 Skiss över gården på Förskolan Aspen

Förskolegården är inhägnad av ett högt trästaket. Gården är uppdelad med ett lågt trästaket i mitten som delar upp gården till en del för de yngre barnen och en del för de äldre barnen. Trästaketet slutar med en grind vid förskolehuset, som kan öppna upp gården (1). På gården finns det ett höns hus (2). Gårdens miljö liknar en trädgård med gångar av grus där det finns mycket växtlighet, grasmattor, träd och flera buskar och perenner (fleråriga växter).

På den mindre delen av gården växer det några träd, i ett av dem hänger ett vindspel med tygbitar i olika färger, som låter när det blåser (3). Det finns en mindre sandlåda (4) som inramas av små stubbar som är nergrävda i marken. Bredvid finns en förvaringslåda (5) för leksaker. Bredvid sandlådan finns en större stenbumling (6). Intill stenen ligger en trä eka (7) och jämte den finns ett litet lekhus som barnen kan gå in i (8). Det finns en odlingslåda i närheten av lekhuset (9). Emot staketet som avgränsar gården finns en mindre träbro placerad med ett rep att hålla sig i (10).

Den större delen av gården består av flera buskar som växer längs med staketet som inhägnar förskolegården. Här finns en liten damm med gulfiskar (11) som omgärdas av vass och stenar. I närheten av en entré på den större delen av gården finns ett vattenfall av keramik (12) och intill står det en vattenpump (13). Det finns en gräsbeklädd större kulle (14) på gården och på sidan av den finns en inbyggd tunnel (15) för barnen. I hörnet av gården inne i buskaget längs med staketet står en hemsnickrad bänk (16). På den stora delen av gården finns en större sandlåda och en förvaringslåda av trä placerad (17). Det finns en klätterställning (18) som består av en stor trästock som barn kan klättra upp på och öva balansen. Ovanpå stocken finns ett tjockare rep att hålla i, som är fastknutet så att de kan hålla i den när de går över, eller bara är upp på stocken. I närheten finns en eldstad placerad med trästockar placerade som en ring runt själva eldstaden (19). Det finns ett större lekhus i trä som barnen kan gå in i med en sandlåda precis utanför huset. Sandlådan omringas av stubbar i olika höjder, som är nedgrävda i marken (20). Längs med staketet som avgränsar gården finns det två större planteringslådor (21). De äldre barnen rör sig mestadels vid kullen och buskarna som finns längs med staketet. De sitter inne i buskagen och leker med bland annat pinnar. De yngre barnen leker vid den lilla sandlådan på den mindre avdelningen och pedagogen sitter intill barnen hela tiden.

6.1.2 Förskola Björken

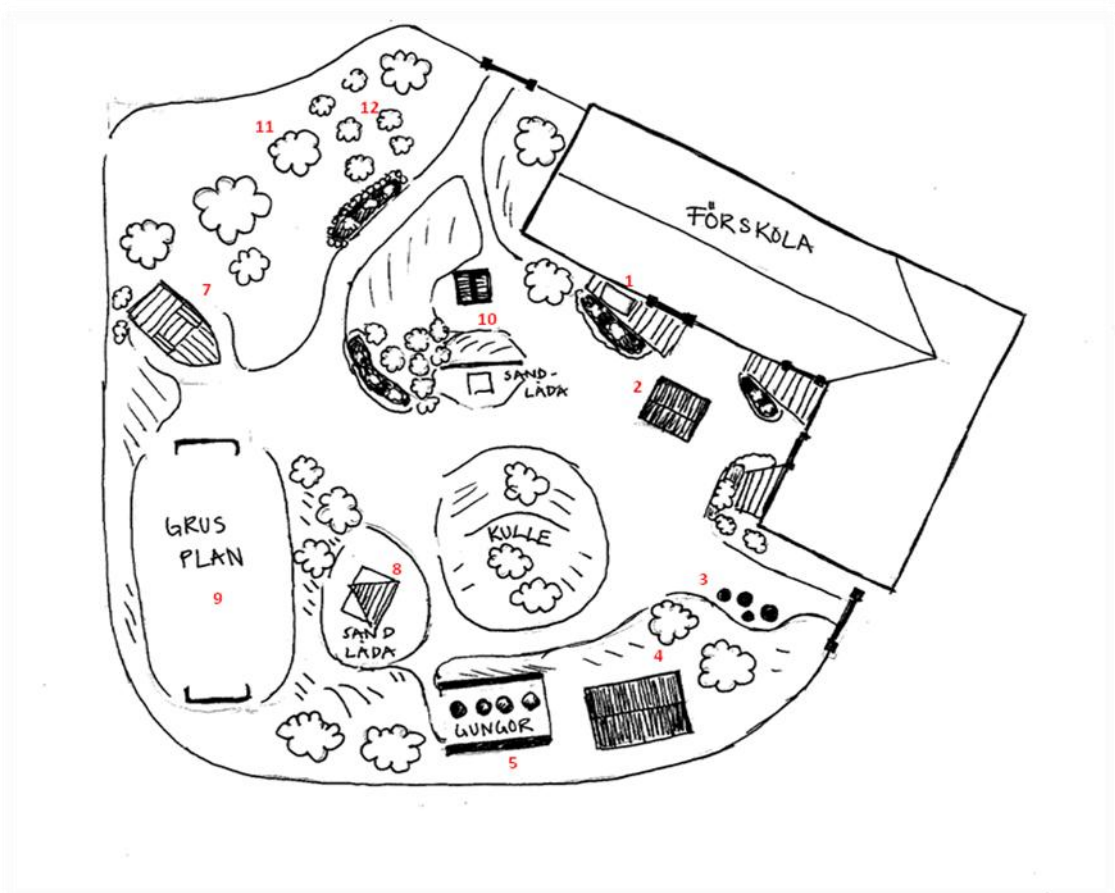


Bild 2 Skiss över gården på förskolan Björken

Förskolegården är inhägnad av ett grönt nätstaket. Entréingångarna vid förskolan består av trätrall och vid en av ingångarna finns ett bord med bänkar (1). I närheten av ingångarna finns ett mindre förråd (2). Vid ena gaveln på förskolan finns det stenar i olika storlekar fastsatta i asfalten (3), bredvid dessa finns ett större förråd för leksaker (4). Denna del av området är gräsbeklädd och sluttande. Där finns även fyra gungor inhägnade av ett lågt trästaket (5). På gården finns en klätterställning med rutschkana (6) och hängbro och det finns även en stor träbåt (7). Det finns flera höga träd på förskolegården bland annat på kullarna, emellan klätterställningen (8) och grusplanen (9). I närheten av en ingång till förskolan finns en mindre sandlåda samt ett litet lekhus (10). Bredvid finns en liten gräsyta, låga buskar och en rabatt. En annan del av området på förskolegården består av mer vegetation och orörd natur utav buskar och träd (11) och bredvid finns en större rabatt. Här finns flera låga enebuskar planterade som en labyrint (12).

Barnen leker mestadels flera tillsammans vid klätterställningen och uppe på kullen samt vid grönområdet mellan gungorna och grusplanen (9). Ett fåtal barn lekte här längs med kanten av grusplanen runt omkring träden där de satt med spadar och hinkar och lekte med de vid träden. Några andra barn är vid ena förskoleingången och står på träbordet som finns i närheten av ingången. Flertalet av de äldre barnen är vid gungorna och cyklar runt på gårdsplanen och även över kullen. Flera barn är vid träbåten och sjunger några sånger med två pedagoger, de förflyttar sig sedan till området med mer vegetation (se 7) som ligger i närheten. I detta område försöker två barn klättra upp och ställa sig på grenarna av en buske.

6.1.3 Förskola Cedern

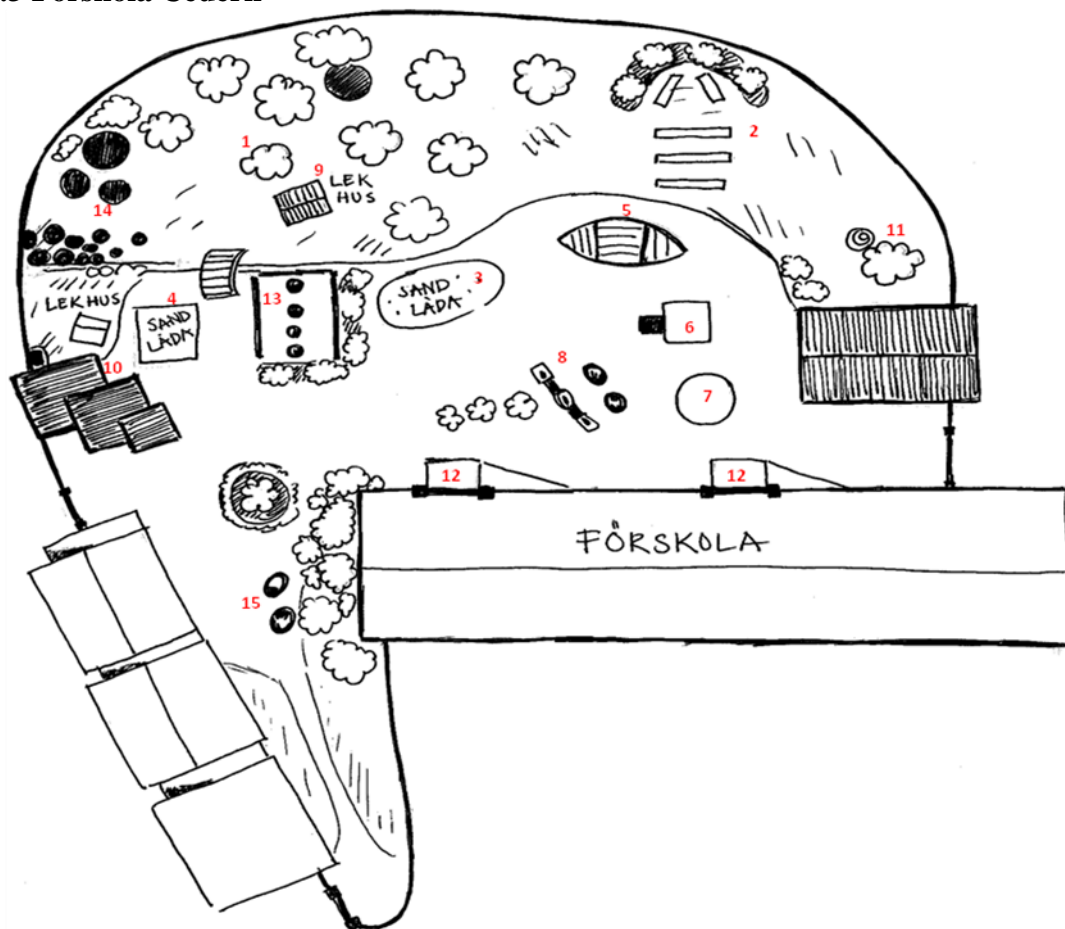


Bild 3 Skiss över gården på förskolan Cedern

Hela gården inhägnas av ett plaststaket. Det finns ett stort grönområde med orörd terräng som sluttar ner mot gården, här finns träd, buskar och stenar och denna del ligger längs med ena långsidan av gården (1). Några barn lekte här och sågs springa nerför och uppför i slänten. I detta område finns det tre större stockar som ligger i form av en trappa upp mot ett buskage där det också finns större rabatter (2) och här uppe står även två träbänkar. Större delen av gården är asfalterad. Det finns en större (3) och en mindre sandlåda (4) på gården. Intill huset finns det ett buskage som är inhägnat med ett trästaket, dit barnen inte har tillträde. I mitten av gårdsplanen står en stor lekställning i form av en båt som flera barn ses klättra (5) och leka på. I närheten finns även en rutschkana som en del barn ses åka nerför (6). Bredvid rutschkanan finns en kompisgunga⁶ (7) och i närheten av den finns en gungbräda samt två vipp – gungor (8). Uppe i grönområdet finns ett lekhus (9) där flera barn håller till och leker.

På baksidan av de mindre förråden (10) står också ett litet lekhus där även många barn leker. Vid det större förrådet står det ett äldre/större träd och bredvid det finns en stubbe i barnens höjd där några barn är och klättrar upp på stubben (11). Ingångarna till förskolan består av ståltrappor som går ihop med stålramper som barnen får gå nerför för, för att komma ut på den asfalterade gårdsplanen (12). Många av barnen cyklar precis nedanför ståltrapporna, runt på den stora gården och runt den stora lekställningen (5) då det där sluttar lite nedåt vilket gör att de får lite mer fart med cyklarna. Några barn leker även i den mindre sandlådan och en del av barnen är vid de inhägnade gungorna och gungor (13). Runt gungorna finns det rabatter

⁶ Kompisgunga är en större skålformad gunga, som flera barn kan sitta i tillsammans.

med buskar. Vid sidan av gungorna finns en bro som går över till grönområdet. I en del av detta område finns det större stenar och bergsklippor (14). Vid gaveln av förskolan finns det ytterligare två vippgungor (15).

6.1.4 Förskola Dvärgvide

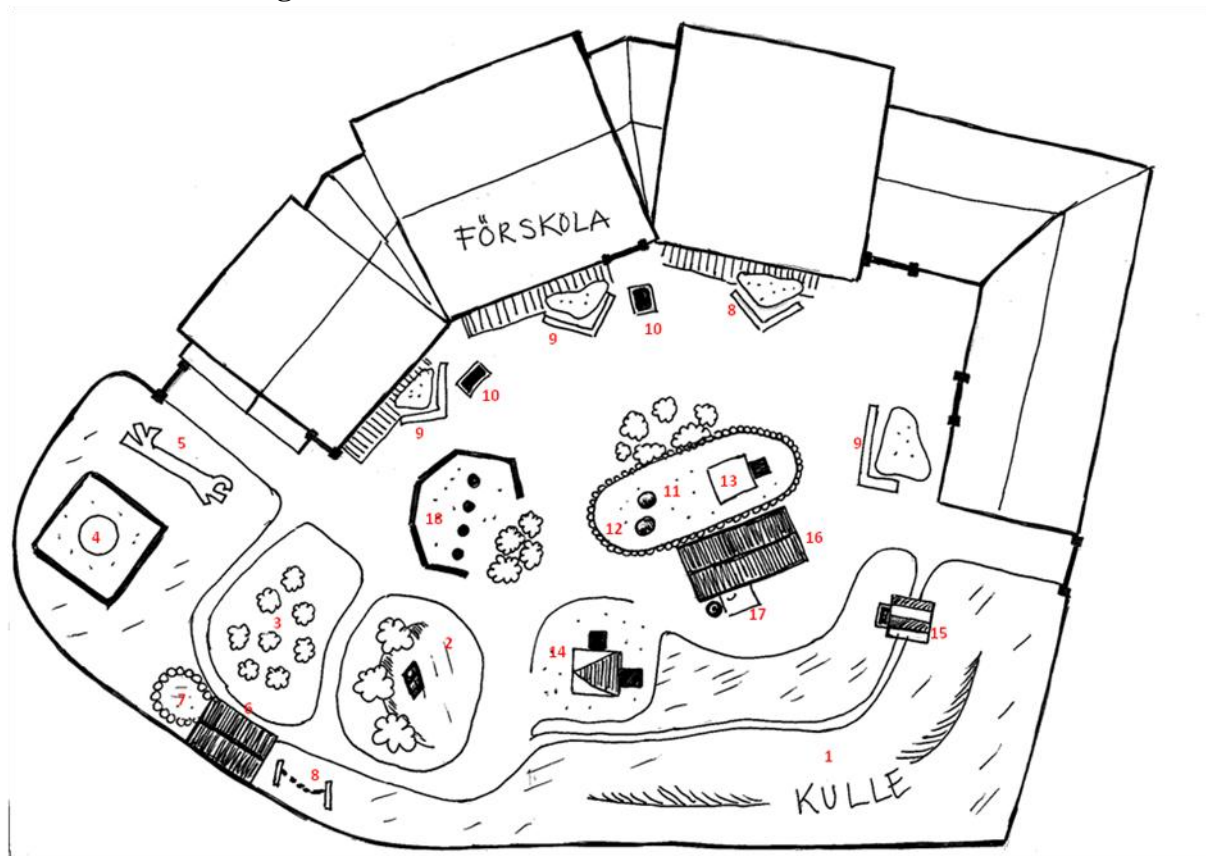


Bild 4 Skiss över gården på förskolan Dvärgvide

Gården är inhägnad av ett plaststaket och en stor yta av gårdsplanen är asfalterad. En del av gården består av stora gräsytor och en större kulle som sträcker sig längs med kortsidan av gården (1). En bit ifrån finns ett kuperat gräsområde där det står träd och ett konstverk (2). I närheten finns ett mindre gräsområde där flera enar är planterade som en labyrint (3). Runt detta område går en asfalterad gång som sluttar. Här ses barn cykla runt, även ses de cykla runt över gårdsplanen och på de andra mindre gångarna på förskolegården. Det finns en kompisgunga som är inhägnad av ett lågt trästaket (4). Bredvid ligger en stor trästock som barn kan klättra upp på (5). I detta område leker tre barn. I närheten av det mindre förrådet (6) finns en liten sandlåda i form av en cirkel som inramas av små stubbar som är nergrävda i marken (7). Två barn sitter i sandlådan mot kanten av förrådet och leker med spadar i sanden. Mot andra sidan av förrådet finns det två stora tjocka träpinnar fastsatta i marken, emellan dessa sitter en grov kedja fastsatt. Uppe på pinnarna sitter det fast ett tjockare rep att hålla sig i (8). Här ses ett barn balansera på kedjan.

Fler sandlådor finns på gården varav några är placerade utanför avdelningarna. Dessa avskärmas av höga träplank som är vinklade i form av en trekant (9), här ses några barn leka två och två. Vid mittersta sandlådan och träplanket står det två planteringslådor där det växer lavendel och timjan (10). I en av de större sandlådorna (11) finns det två vippgungor placerade (12). Där finns också en mindre rutschkana (13) vid den sitter flera barn och leker med hinkar och spadar i sanden. Några barn leker bredvid inne i buskarna där de gräver med

spadar i jorden. I närheten av sandlådan står en större klätterställning med två rutschkanor som flera barn klättrar och leker på (14).

Vid en av de mindre asfalterade gångarna finns ett trävalv placerat över gången (15). Över takdelen sitter det fast ett rosa transparent tygstycke. Bredvid valvet finns en rabatt med växter i. Bakom det större förrådet (16) finns en låg diskbänk och det står en tunna bredvid fylld med regnvatten. Längst ner på tunnan sitter en tappkran där många barn hämtar vatten (17). De tar med sig vattnet till diskbänken i olika tillbringare som de sedan häller fram och tillbaka i olika bunkar, rör och andra former. Det finns även fyra gungor som är inhägnade av ett staket (18) och bredvid staketet finns några buskar.

6.1.5 Förskola Eken

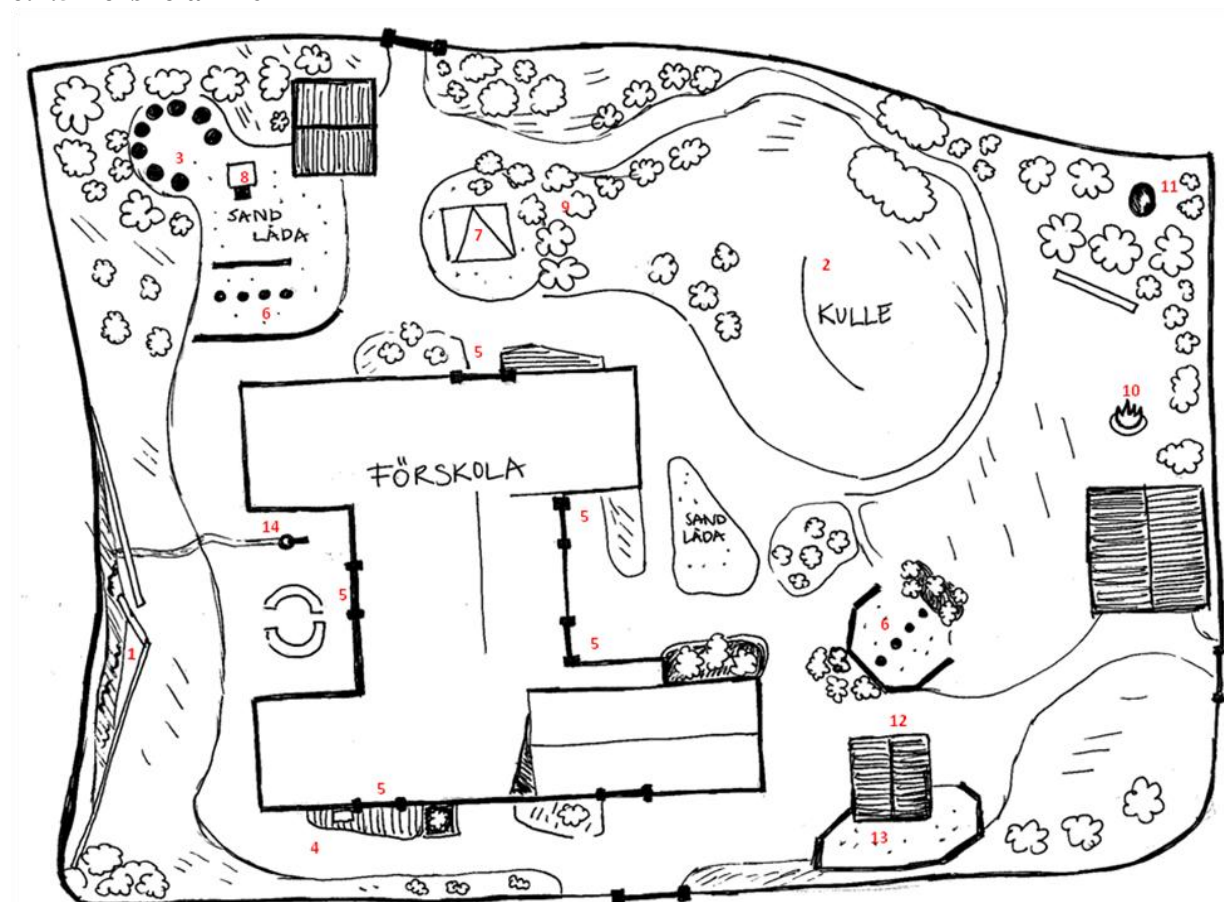


Bild 5 Skiss över gården på förskolan Eken

Förskolegården är inhägnad av ett staket i svart metall som sträcker sig runt hela förskolan. På ena sidan av förskolan finns en befintlig bäck som är inhägnad av ett lågt trästaket (1). Bredvid finns det två halvcirklar i cement som bänkar vid ingången. Förutom en högre kulle (2) mitt på gården, är utformningen av gården plan med många lekstationer. Längs med kanterna kring staketet växer mycket buskage och gården består av flera större gräsområden med många träd. På ett ställe finns det stora stenar placerade i en cirkel med buskar runt om (3). En sida av gården är smalare (4) och här ses några mindre barn hålla sig i närheten med en pedagog vid en av ingångarna. Runt hela huset finns även flera ingångar till avdelningarna (5). På den större sidan av gården finns en asfalterad gång som går över hela området. Här finns två gungstationer (6) och flera sandlådor. Det finns även en större klätterställning (7) med rutschkana, samt en mindre i närheten av de stora stenarna (8). Vid den större rutschkanan finns mycket buskage runtomkring där många barn leker inne i buskarna, i

mindre grupper (9). Många barn ses cykla runt på större delen av gården. Några barn rör sig bortan vid eldstaden (10) och en del cyklar på de mindre grusgångarna där de senare lekte inne i buskarna. Inne i buskaget finns det en vipp- gunga placerad (11). Bakom det mindre förrådet (12) finns en mindre sandlåda (13) där ett fåtal barn leker med hink och spade. Barn ses även leka vid gungorna och de större sandlådorna.

Vid den ena gungstationen klättrar fyra barn upp i de mindre träden vid gungorna där de ställer sig på de större grenarna och kikar ut mellan grenarna (6). Många barn springer fram och tillbaka över kullen och bakom den större klätterställningen leker flera barn inne i buskagen. På ena kortsidan av gården där bäcken finns går en konstgjord rännil med en vattenpump som går ner till den befintliga bäcken (14).

6.2 Resultatanalys

I denna del presenteras analyser av förskolegårdarna utifrån Mårtenssons kategorier. Dessa används som analysverktyg för att se om gårdarna ger barn möjlighet till fysisk aktivitet, avskildhet och sinnesupplevelser. Varje kategori varvas med en situationsbeskrivning med analyserande text utifrån litteratur och det sociokulturella perspektivet.

6.2.1 Entrézon

Förskolan Aspen hade en tydlig entrézon eftersom alla kriterierna uppfylldes. De yngsta barnens del av gården är omgärdad av ett lågt staket som gör att de har en överblick över hela sin del av gården. Eftersom de även kunde se över det låga staketet som delade av gården får de överblick över den större delen av gården, vilket är en tydlig aspekt av entrézonen. Det fanns mycket växtlighet i form av buskar längs med båda sidorna av staketet som avgränsade gården. Det fanns även planteringslådor och träd över hela gården vilket är huvudkaraktärer till *artrikedom* och *rofylldhet* som entrézon innefattas av enligt Mårtensson (Grahn, 2007:64). Nedan beskrivs tydligt entrézonen på Aspens förskolegård som vi såg den under vår observation:

Pedagogen Elsa är på väg ut med fyra av de yngre barnen på den mindre delen av gården. De går ut genom ytterdörren och nerför den lilla grusgången mot sandlådan som ligger tre meter bort. Ett av barnen, Fia blir ledsen på vägen och börjar gråta när hon kommer efter de andra. Pedagogerna som står två meter före på stigen vänder sig om mot Fia och säger med mjuk röst: ”men kom, Fia det är ingen fara”. Fia slutar snabbt gråta och springer mot Elsa som står kvar och väntar in henne. Elsa och Fia går till sandlådan där de börjar leka. Efter en stund reser sig pedagogerna och går bort mot ingången till förskolan igen för att hämta en sak inne. Barnen leker kvar i sandlådan men Fia följer pedagogerna med blicken. Hon blickar ut över den öppna gården väntar med blicken och när hon ser att Elsa kommer ut igen fortsätter hon att leka.

I den ovanstående observationen är pedagogerna lyhörda för barnet, genom att hålla sig nära, vilket är ett av de kriterier Mårtensson har för kategorin entrézon. Gården är öppen så att Fia kan följa Elsa med blicken när hon går in för att hämta något. När hon ser att Elsa kommer ut börjar hon leka med sina kompisar igen. Området vid entrén skall vara utformad på ett sådant sätt att barn skall känna sig trygga och kunna ha utsikt över gården vilket är en väsentlig del för entrézon, enligt Mårtensson. Det är särskilt viktigt för de yngre barnen då de kan lära sig ”behärska miljön, samtidigt som de oftast har en vuxen person närvarande” (Grahn, 2007:64). Ovanstående situation speglas just av detta.

På Björkens gård fanns tre ingångar varav en av ingångarna hade en tydlig entrézon (Bild 2, punkt 1). Denna ingång har närhet till sandlådan så barnen behöver inte förflytta sig någon längre sträcka för att komma dit, vilket ger trygghetskänsla utifrån entrézon. De andra

ingångarna har ingen tydlig entrézon eftersom det är långt till lekstationerna och barnen behöver korsa över den stora gårdsplanen. Här finns också ett förråd som står i vägen och skymmer utsikten över gårdsplanen. Dvärgvides förskolegård har tydliga entrézoner där varje ingång har en altan direkt utanför med en mindre sandlåda och ett högt träplank i kanten vid sandlådorna (Bild 4, punkt 9). Ekens förskolegård liknar Dvärgvides med tillgängliga entrézoner med närhet ut till både sandlådor och den större gårdsdelen med lekstationer. En ingång avviker ifrån de andra eftersom den ligger mer avsides till och har större avstånd till lekområdena (Bild 5, se ingången vid cementbänkarna). Detta gör att den inte kan ses som en entrézon. Utifrån entrézonens kriterier kunde vi urskilja att Cederns förskola inte hade en tydlig entrézon eftersom utgången bestod av en stålram med en trappa ner till marken (se Bild 3, Skiss över förskolegården på förskolan Cedern, punkt 12). Barnen kommer då direkt ner till en asfalterad gång där full aktivitet råder och många barn cyklade omkring. Lekstationerna med bland annat sandlådor var placerade på andra sidan av själva cykelstråket och därför blir entrézonerna ingen trygghetszon för barnen här. Detta eftersom barnen måste korsa cykelstråket för att komma över till sandlådan och därför kan det upplevas som "otryggt" när de vill komma över dit.

Utifrån ett sociokulturellt synsätt på entrézonerna är den betydelsefull för barn då de här kan stanna upp och mötas och utbyta erfarenheter med varandra. Barn kan ifrån entrézonerna se ut över gården och iaktta andra barn som leker, vilket ger dem möjligheter att lära och imitera vad de ser andra barn göra. Om barn får uppleva tryggheten i entrézonerna vågar de successivt ta sig ut på förskolegården och ta för sig och därmed vidga sin trygghetszon allt eftersom. Vi drar paralleller till imitation som Vygotskij talar om. Detta menar han handlar om när barn lär tillsammans och av varandra så ser man att en utvecklingsprocess är på gång. Genom att barn imiterar varandra så lär de sig saker de tidigare inte behärskade (Williams, m fl. 2000:22–23).

6.2.2 Lekbaser

Lekbaser är centrala platser eller områden och dessa platser observerades på alla förskolegårdarna då vi såg barn leka vid olika lekområden på gårdarna. På förskolegården Aspen ser vi att buskar och träd längs med staketet är en av gårdens lekbaser för barn. I situationen nedan använder sig barnen av namn på områden inne i buskarna samt att de drog sig undan där och lekte mer för sig själva. Barn rörde sig vid buskarna och sprang runt och lekte där de sågs leka "fantasilekar". Nedan lyfter vi en tydlig lekbassituation som vi observerade från förskola Aspen. Den utspelade sig ifrån den större delen av gården där de äldre barnen rörde sig:

Några barn springer bort mot buskarna som växer längs med staketet på gården. En flicka sitter på marken inne i buskaget och pillar på marken med en pinne. Hon vänder sig om till de två pojkarna, som ställt sig bredvid henne. Pojkarna vill gå in till flickan. "Och då så blir jag ett monster som förtrollar er" säger hon till de andra två barnen och pekar med pinnen mot dem. "Nä, men jag går inte in i huset" säger den ena killen, Pär. "Jag står bara här utanför huset" säger han och viftar med ena handen i luften som för att visa på vart han står. "Nää" säger flickan och sätter armarna i kors. "Nu står du i huset!" säger hon bestämt. Den andre pojken säger: "Men jag vill vara i huset" säger han med försiktigt röst. "Mm då kan du stå här" säger hon och pekar mot en öppen fläck inne i buskaget.

I ovanstående situation urskiljer vi buskaget som en lekbas. Detta eftersom barnen beskriver buskaget som en bostad vilket är vanligt att barn gör i lekbaser, enligt Mårtensson (Grahm, 2007:64). Utifrån sociokulturella tankar är situationen ovan betydelsefull då barnen leker tillsammans och utvecklar fantasin i leken. I samspelet med kamraterna utbyter de nya tankar i leken och utvecklar leken vidare. Därmed kan den kommunikativa processen ses som ett verktyg enligt Vygotskij. Detta genom att barnen kommunicerar och samspekar kring

buskaget, vilket barnen gör i den ovanstående leksituationen. Följaktligen blir barn introducerade till nya tankesätt i samspel med andra barn (Williams, m fl. 2000:22–23).

Även Mårtensson betonar att en varierad förskolegård med mycket vegetation som är mångfacetterad, kan ge barn fler möjligheter till upplevelser och fantasilekar. Hon menar vidare att sådana gårdar: ”innehåller ett flertal uttryck för färger, former, dofter och ljud” (Grahn, 2007:68). Vygotskij talar också just om att miljön är betydelsefull för att fantasin ska kunna utvecklas, då den är beroende av olika slags erfarenheter (Vygotskij, 1995:36). Granberg beskriver också att fantasin hjälper barn att förstå verkligheten och hon talar om att den kan kopplas ihop med leken på ett kreativt sätt (2002:58). I situationen ovan ser vi att barnen får utlopp för fantasin i leken som då sker i lekbas området.

På förskolegårdar som inte har lika mycket naturområden är det vanligt att lekredskap (exempelvis klätterställningar) kan bli till fungerande lekbaser, enligt Mårtensson. På förskolegårdarna Cedern sågs flertalet barn leka på klätterställningen i form av en båt. Även på Dvärgvide urskiljdes barn leka på den större klätterställningen. På Björken var barnen även och lekte på den stora klätterställningen och på Eken var det också flera barn vid den större klätterställningen och vid buskarna bredvid.

6.2.3 Lugna områden

Enligt Mårtensson innefattas lugna områden av ställen som ligger mer i utkanten av förskolegårdarna. Dessa områden används inte så kontinuerligt utan barn går till sådana ställen när de vill vara för sig själva eller vila. Nedan kommer en situationsbeskrivning ifrån förskolegården Aspen:

Det är förmiddag och barnen är ute på den större delen av förskolegården och leker. Två flickor och en pojke, springer över kullen och verkar jaga varandra. Den ena flickan ropar samtidigt som hon springer: ”Jag flyger!” Hon sträcker ut armarna rakt ut och kompisen tittar på henne samtidigt som hon gör likadant och säger: ”Och jag med!” Pojken som springer bredvid flickorna på kullen gör då likadant och sträcker också ut armarna. Han hojtar: ”Aaa... och nu så hoppar vi!” samtidigt som han tar ett rejält jämfota skutt framåt. Flickorna tittar på honom och härmar efter. De fortsätter sedan att hoppa jämfota ner för kullen samtidigt som de ropar ”Aaaa” och skrattar hjärtligt tillsammans. Efter en stund slänger sig barnen ner på marken och börjar skratta. De ligger ett tag och bara verkar skratta tillsammans. När de efter ett tag sansat sig har de vänt sig så att de ligger på rygg och tittar upp mot himlen. Efter en stund reser sig pojken upp och går bort till tunneln vid sidan av kullen som han kryper in i. Han ligger där ett tag innan han sedan åter springer tillbaks till flickorna och deras lek.

I ovanstående situation går ett av barnen till tunneln och kryper in i den. Tunneln ger barnet möjlighet att få vara ifred vilket kan ses som att det användes av barnet som ett lugnt område. Barnet ligger kvar därinne i tunneln och vilar sig. Att tunneln även ligger lite avsides ses typiskt för lugna områden som Mårtensson beskriver (Grahn, 2007:64). Szczepanski talar om att utomhuspedagogik bland annat innebär att barn bör ha tillgång till platser för reflektion och vila. Därför ser vi att de lugna områdena som Mårtensson beskriver kan bidra till detta. I de lugna områdena finns det möjligheter för barn att varva ner, i avskildhet och att göra upptäckter av sinnlig karaktär. Sinnligheten i utformningen av miljön kan hjälpa barnet att registrera intryck samtidigt som tankarna kan uppehålla sig till annat och då bearbeta känslor och vardagsbekymmer (Grahn, 2007:62).

Utifrån var barnen befann sig under våra observationer var det svårt att urskilja lugna områden på Björken, Cedern, Dvärgvide och Eken. Dock kunde vi se att det fanns platser i utformningen av gårdarna som kunde ge barn möjligheter till lugna områden. Björken har till exempel i sin utformning av gården ställen där de kan få avskildhet bort mot skogsområdet

samt bakom träbåten. På Cedern kunde vi även se att skogspartiet och bakom de mindre förråden kunde inbjuda till lugna områden för barn.

6.2.4 Anhalter

På samtliga förskolegårdar gick det att urskilja flera anhalter. Anhalter är mindre tillfälliga ställen på gårdar som barn använder sig av i sina lekar och sådana platser såg observerades på alla förskolegårdar. Aspens tydliga anhaltsområden var längs med buskarna mot staketet och hörnet in mot buskaget, eftersom vi såg barn leka där i mindre grupper (Bild 1, punkt 16). Björkens anhaltsområden var grönområdet mellan grusplanen och sandlådan, vi såg några barn leka där med hinkar och spadar. Området ligger i ett mer lugnt område av gården, vilket Mårtensson beskriver ofta är typiskt för denna kategori (Grah, 2007:65). På Eken sågs även här skogsdelen vara en anhaltsplats eftersom många barn sågs leka inne i buskarna (Bild 5, punkt 9). Även på förskolan Cedern var skogsområdet en anhaltsplats samt i hörnet av det större förrådet, eftersom barn sågs leka där. Vid det större förrådet fanns det en stor stubbe där två barn sågs leka. Nedan beskrivs en del av denna situation:

Två pojkar cyklar runt på den stora gårdsplanen flera varv. Efter ett tag kan man se att de cyklar upp på gräset bort mot ena hörnet av gården. Där finns en stor ek och en stubbe (som är ca en meter hög). När de är några meter ifrån trädet lämnar Calle cykeln på gräsmattan och springer bort till stubben. ”Jag kom först” säger han samtidigt som han försöker klättra upp på stubben. Calle tittar ner på Anders: ”Men jag vet... du kan vakta där nere, så vaktar jag här uppe” säger han och pekar med handen runt stubben som att det är där Anders ska vakta. Anders ser missnöjd ut. ”Men... då byter vi... en stund då. Ok?” säger han och sätter sig på huk och tittar ner på Anders.

I ovanstående situation från Cedern urskiljer vi att situationen kan ses som en anhalt eftersom barnen är på ett mindre ställe av förskolegården, vilket är typiskt för anhalter enligt Mårtensson. Karakteristiskt är att anhalter ofta är en undanskymd del av gården (Grah, 2007:65). Området kring stubben är placerat mer avskilt på gården vilket vi kan se som utmärkande för anhaltkategorin. Mårtensson beskriver denna kategori som att den inte alltid för en utomstående läggs märke till, eftersom platsen ibland inte är så framträdande. Men för barn är platsen betydelsefull då de kanske lägger lite gräs som till en säng. Men för oss vuxna kan detta ses som obetydligt (Grah, 2007:65). Även på Dvärgvides förskolegård satt några barn inne i buskaget (se buskarna vid punkt 13) och lekte med spadar och hinkar.

Precis som lekbaser inbjuder till att barn leker tillsammans så lockar även anhalter till att barn får möjligheter till att leka med varandra. Mårtensson beskriver att anhalter är ställen där barn ofta drar sig undan i mindre grupper än vad som görs i lekbaser (Grah, 2007:65). Vi ser därför paralleller till det sociokulturella där aktiviteter ses som sociala, där barn lär sig i samspel av varandra och där de kan utbyta nya tankar och idéer. I Anhalter leker barn ofta med andra barn vilket då medverkar till sociala möten och utbyten av tankar och idéer. Mårtensson beskriver att utemiljön ska ge möjligheter till ställen där barn kan dra sig undan för att kunna varva ner eller få lugn och ro och som anhalter kan bidra med (Grah, 2007:66). Barn drar sig undan i anhalter där de leker mer avskilt, och på så sätt blir platsen betydelsefull och därför bör dessa platser finnas på förskolegårdar.

6.2.5 Dynamiskt område

Denna kategori har alla förskolegårdar vi observerat. Samtliga ställen har en större kulle på gården vilket är en framträdande aspekt ifrån dynamiskt område. Mårtensson beskriver: ”Lekar behöver tillgång till öppna platser mellan buskage, gräsbeklädda kullar [...]. Det är här barn kan jaga varandra, brottas, snurra” (Grah, 2007:65). På samtliga förskolegårdar sprang och lekte barn över de större områdena. Nedan beskrivs en del av situationen från Björken:

Två barn kommer cyklandes ifrån gårdsplanen. Linda cyklar med snabba tramptag uppför backen. Axel som kommer cyklandes bakom Linda och gör ett brummande ljud och cyklar också med intensiva tramptag uppför backen. När Linda kommer upp på höjden av kullen stannar hon med cykeln och tittar först ut över gården. Sedan tittar hon på Axel som är på väg uppför. ”Nu är jag uppe” ropar hon ut över gården. Axel har nu också kommit upp på kullen och ställer sig bredvid Linda med cykeln. Efter ett kort ögonblick tar Axel tag i cykeln och puttar iväg den nerför backen så att den åker nerför på backen. Axel följer cykeln med blicken och skrattar högt när han ser att den välter. Efter det springer han iväg nerför backen, förbi cykeln och vidare iväg över gårdsplanen bortåt till träden mellan lekställningen och fotbollsplanen.

Ovanstående situation urskiljde ett tydligt dynamiskt område eftersom barn sprang fram och tillbaka över kullen under utevistelsen. Barn kan i dynamiska områden få en klar överblick över gården, exempelvis genom att stå och se uppifrån kullen så kan de få en känsla av avstånd till varandra eller miljön. Genom detta kan de lära sig att uppskatta avstånd mellan olika områden (Grahns, 2007:65). Grahns förklarar att barn får bättre fysisk hälsa genom att röra sig mycket utomhus. I kategorin, dynamiskt område får barn just utlopp för detta genom att få röra sig fritt och leka över hela gården. Därför är det viktigt att denna kategori finns på förskolegårdar menar han. Studier som gjorts visar även på att barn som får röra sig på förskolegårdar som är mångdimensionella på flera plan, har bättre koncentrationsförmåga samt fysik än hos barn som inte fått tillgång till det (Grahns, 2007:68–73).

6.2.6 Platser för utpräglat sinnliga lekar

På samtliga förskolegårdar urskiljdes platser för utpräglat sinnliga lekar. På Aspen fanns det mycket växtlighet över hela gården i form av buskar och träd som barn lekte vid. På Björken fanns större grönområden där barn sågs klättra omkring i de mindre buskarna. Även Cederns förskolegård har ett stort skogsparti med mer orörd natur vilket är en tydlig plats för sinnliga lekar. På förskolan Eken fanns det också gott om buskage som barn sågs leka i. På Dvärgvide urskiljdes även där plats för sinnlig lek vid sandlådorna. Nedan beskrivs en del av en leksituation i en sandlåda mellan två barn på Dvärgvide:

På förskolegården sitter två yngre flickor i en av de mindre sandlådorna. Träplank inramar sandlådan. Anna håller i en spade som hon gräver med i sanden. ”Kaka” säger Anna med bestämd röst och håller sand i hinken tills den nästan är full. När hon gjort det tittar hon nöjt på hinken och reser sig upp och går runt planket bort till planteringslådan med lavendel. Hon tar tag i busken med ena handen och drar i bladen på lavendelbusken och får med sig några blad i sin hand. Hon går då tillbaka till sandlådan med bladen i sin hand. Sedan sätter hon sig igen och släpper bladen över hinken. Bladen dalar ner och landar högst upp på sanden. ”Så” säger hon med ett nöjd leende. Karin som sitter i sandlådan håller i en pinne som hon drar i sanden och hon säger att hon också vill ha blad men det får hon inte. Besviket fortsätter hon att dra pinnen i sanden och det blir ett sicksack mönster i sanden. Hon sitter en bra stund och gör detta. Anna som också har hittat en pinne rör runt i hinken med sand och blad.

Enligt Mårtensson är sandlådor typiska exempel på platser för denna kategori. I situationen får det ena barnet, Anna uppleva känslan av sanden via sina händer och genom att kunna iaktta att sanden ändrar form. Hon kan även genom lukten uppleva doften av lavendelbusken efter att hon dragit av blad ifrån busken. Även Karin får möjlighet till sinnliga upplevelser då hon drar med pinnen i sanden. Enligt Mårtensson behövs dessa platser jämt fördelat över gårdar för att lekar skall bli mindre vilda och få en annan typ av innehåll. Dessa platser ger barn ”fotfäste” i barns lekar säger Grahns (2007:66). Barn bör få tillfällen att upptäcka och utforska naturen genom sina sinnen. ”Den är deras dagliga utemiljö där de ska lära sig att utforska och upptäcka naturen, sig själva, sina sinnen och omvärlden. Om gården ger dem

utmaningar utvecklas deras motorik, den påverkar deras koncentrationsförmåga” (Lärarnas nyheter, 2009).

6.3 Sammanfattande analys

Resultaten visar på att Aspens förskolegård innehåller alla ovanstående kategorier där gården består av mycket växtlighet. Barnen har många möjligheter till fysiska aktiviteter eftersom gården har dynamiska områden så som en kulle och öppna platser med riklig växtlighet. Även att det finns platser för barnen där de kan leka avskilt då det finns en tunnel och mycket vegetation, som även kan vara platser för sinnliga lekar. Barn kan även få fler sinnesupplevelser eftersom det också finns ett hönshus, och en liten mindre damm. Ekens förskolegård innefattas också av samtliga kategorier. Barn får möjligheter till fysiska aktiviteter då gården har dynamiskt område så som kullen och det stora öppna området mellan lekstationerna. Eken har också en rik vegetation med mycket buskar. Där finns det platser för sinnliga lekar samt lugna områden. Björken uppfyller så gott som samtliga kategorier förutom att två av tre ingångar inte hade en tydlig entrézon. Förskolegården har dynamiska områden som ger barn fysisk aktivitet. Gårdens utformning gav barn möjligheter till avskildhet men lugna lekar urskiljdes inte under vår observation. På gården fanns en del växtlighet och sandlådor som kan ge barn möjligheter till sinnesupplevelser. Barn sågs leka i sandlådorna och borta vid buskarna så de gavs möjligheter till sinnliga upplevelser. Cedern saknade entrézoner men har samtliga av de andra kategorierna. De dynamiska områden som skogsslätten och den öppna gårdsplanen ger barn möjlighet till fysiska aktiviteter, samt en plats för avskildhet. Skogspartiet och växtligheten gav barnen möjligheter till sinnliga upplevelser.

På förskolegården Dvärgvide var lugna områden svåra att urskilja under observationen och likaså kategorin sinnliga lekar, för övrigt fanns de andra kategorierna. Barnen fick utlopp för fysiska aktiviteter eftersom stora delar av gården är dynamisk. Det fanns barn vid ett fåtal buskar där de lekte i avskildhet men förövrigt observerades inga andra sådana platser som barn använde sig av. En del barn lekte i sandlådorna och inne i buskarna som är platser för sinnliga lekar. Sammanfattningsvis är Aspen och Eken de förskolegårdar som visade tydligast på att alla kategorierna fanns. Dvärgvides förskolegård skiljde sig mest gentemot de andra förskolegårdarna eftersom kategorierna lugna områden och sinnliga lekar här var vaga.

7. Diskussion

Nedan sammanfattas först arbetets syfte och våra frågeställningar och vad som framkommit i resultatdelen. Vi lyfter här in litteraturen och diskuterar våra didaktiska konsekvenser. Vi lyfter även in Mårtenssons sjunde kategori, *En gradient från trygghet till utmaningar* eftersom vi tolkar den som en sammanfattning av de övriga kategorierna. Detta för att beskriva varför alla kategorierna är betydelsefulla och bör finnas på förskolegårdar.

7.1 Sammanfattning av vår studie

Syftet med undersökningen var att observera förskolegårdar och se om barn fick möjlighet till fysisk aktivitet, avskildhet och sinnesupplevelser. Första delen i kapitlet visar på och besvarar våra två första frågeställningar, hur gårdarna såg ut samt var barnen befann sig. I resultatanalysen besvaras sista frågeställningen utifrån Mårtenssons kategorier och det sociokulturella perspektivet. Resultaten visade på att alla förskolegårdarna gav barn möjlighet till fysisk aktivitet men med olika möjligheter för avskildhet och sinnesupplevelser beroende på gårdarnas utformning.

7.2 Slutsatser

Då barngrupperna ofta är stora och att förskolegården kan vara den enda utomhusmiljö somliga barn vistas i, anser vi att förskolegårdens utformning bör vara stimulerande för barn. De ska få möjligheter för fysisk aktivitet och vi ser att det optimala att barn även skall få möjligheter till områden på gården som inbjuder till avskildhet i lugn och ro. Vi ser även gården som en social plats där barn lär av varandra, av miljön, i grupp men också enskilt. Mårtensson beskriver det som att vistelsen för barn på förskolegården blir mer harmonisk och att lekarna får ett bättre ”flöde” när alla hennes kategorier finns representerade. Utifrån våra resultat har det framkommit att förskolegårdarna Björken, Cedern och Dvärgvide inte innefattade alla kategorier. Aspen och Ekens förskolegårdar uppfyllde dock samtliga av Mårtenssons kategorier vilket även inbegrep kategorin *En gradient från trygghet till utmaningar*. Även om konflikter uppstår på förskolegården så sker de inte lika ofta om alla kategorier finns med (Mårtensson i Grahn, 2007:66).

På Aspens förskolegård fanns det mycket växtlighet och gården kan liknas vid en stor trädgård. Även Ekens förskolegård hade riklig naturmiljö i form av mycket växtlighet. Att dessa gårdar innehöll en rik växtlighet gav barn fler möjligheter att få avskildhet och sinnlighet än på de andra förskolegårdarna. Szczepanski betonar att en förskolegård med mycket naturmiljö stimulerar till sinnesupplevelser och en annan kvalitet på leken (2007:14–16). Även Grahn beskriver detta som:

”Finns natur på gårdarna, helst i form av såväl träd som buskage, blir även möjligheterna bättre för barnen att få leka med innehåll av såväl sinnlighet som vidlyftighet. Dessa egenskaper i lekarna är beroende att de finns ett visst mått av kaos och oförutsägbarhet. En alltför steril och tillrättalagd förskolegård ger därför inte samma möjligheter” (Grahn, 2007:66).

Vi ser därför att förskolegårdar med mycket buskar och vegetation kunde ge barn fler möjligheter och fler nivåer för dem i deras lek, än vad det hade gjort på en naturfattig gård.

Gårdens växtlighet ger möjlighet till avskildhet och kan skapa autentiska miljöer för lärande om bland annat insekter, årstidens växlingar och kretslopp samt utveckla vad hållbar

utveckling innebär för vår jord. Lärandet i naturen är oftast autentiskt och barnen får konkreta upplevelser då de är på plats och lär sig om sin närmiljö. Hedberg betonar även att barn tillgodogör sig kunskap bättre i utomhusmiljö eftersom lärandet är mer verklighetsförankrat i naturen där det sker i sitt rätta sammanhang (2004:65–67). Detta visar ytterligare att det är viktigt med grönområden på förskolans gård. Inte bara för barnens aktiviteter utan även som en social läromiljö. Utbyte av sinnesupplevelser mellan barn skapar en bra förutsättning för ett sociokulturellt lärande. Därför är det väldigt viktigt att det finns områden på gården som inte bara ger upphov till lek utan där de även kan få möjligheter till att få uppleva bland annat sinnesupplevelser. Sinnliga lekar kan ge ett viktigt mervärde till fysiska lekar eftersom barn lär genom ett autentiskt lärande vilket även är grundtanken inom utomhuspedagogiken enligt Szczepanski (2007:14–15).

I Lpfö98 står det ”Såväl omvårdnad och omsorg som vila och andra aktiviteter ska väga samman på ett balanserat sätt” (Skolverket, 2010:7). Vilket styrker våra egna tankar kring att barn behöver avskilda platser, såväl inne som ute, vilket vi ser att miljön på gården kan bidra med. Endast på Dvärgvides förskolegård observerades inga sådana aktiviteter under tiden vi var där, detta kan ha berott på att gården hade lite växtlighet. På Aspen urskiljde vi tydliga platser där vi observerade att barn vistades på egen hand i form av en tunnel vid kullen. Resterande förskolor hade också platser där barn skulle kunna vistas avskilt på, men under våra observationer framkom inga sådana aktiviteter bland barnen på dessa förskolor.

Naturmiljön på förskolegården såg vi som en väsentlig del för att barn skulle få fysisk aktivitet, avskildhet och sinnlighet. Förskolegård Björken och Cedern hade mycket naturmiljö men bestod mest av höga träd som inte gav barn möjlighet att klättra upp i dem. Även Dvärgvides förskolegård hade träd men de var lägre, vilket kunde ge barn möjlighet att klättra i dem och fysiskt få utmana sin kropp. Genom att fysiskt använda sin kropp ger aktiviteten och rörelserna en samverkan mellan fysisk hälsa och lärande. Vilket Szczepanski säger är en av utomhuspedagogikens grundtankar, den autentiska miljön blir följaktligen lärmiljö (2007:14–15). Samtliga förskolor gav barn många möjligheter till fysisk aktivitet eftersom gårdarna var stora till ytan och det fanns kullar och dynamiska områden på gårdarna. De stora avstånden till lekaktiviteterna på gårdarna gav barn möjlighet till större rörelseutrymme.

Förskolegårdar med en riklig naturmiljö stimulerar till en högre sinnesupplevelse och lekqualité. En steril och tillrättalagd gård ger inte barn samma möjlighet till variation och utveckling menar Szczepanski (2007:23). Vi kan däremot se att om man skulle tillföra förskolorna Björken, Cedern och Dvärgvide fler buskar och annan växtlighet så skulle det kunna ge barn fler möjligheter till avskildhet och sinnesupplevelser. Vi har under våra observationer insett hur viktigt det är att alla kategorier finns med i en förskolegårds utformning för att kunna skapa en dynamisk plats för att barn ska få en så givande utomhusvistelse som möjligt. Det är även av stor vikt att dessa zoner inte är uppdelade utan att gården är en helhet med ett bra flöde och tillräckligt med utrymme för barnen att röra sig på.

7.3. Yrkesrelevans

Vi anser att pedagoger kan använda sig av lärandet utomhus som ett viktigt komplement till den traditionella pedagogiken. Vi kan se att miljön på förskolans gård kan användas på flera sätt och vi som pedagoger har en betydelsefull roll att utveckla alla delar av gården för att kunna skapa fler möjligheter. Genom att delta i barnens upplevelser och nyfikenhet av vad de ser, känner och gör kan vi som pedagoger utveckla gårdens miljö samt hjälpa barnen att sätta

ord på vad de gör, känner och upplever. Utifrån våra nyförvärvade kunskaper som vi fått under arbetets gång ser vi utomhusmiljöns roll som mer betydelsefull än innan. Vi kan nu se vad förskolegården bör erbjuda barn och vi har fått en större förståelse för varför vi tidigare upplevt att vissa förskolegårdar känts mer lugna och andra mer stressiga.

Barn i förskolan befinner sig i en pedagogiks miljö där tanken är att de skall utvecklas allsidigt utifrån läroplanens mål. Vi ser därför att hela verksamheten skall ge utrymme för kreativ lek och lärande såväl inomhus som utomhus. Om förskolegårdarna erbjuder hela *gradienten från trygghet till utmaningar* så bör barn få flera möjligheter till allsidig utveckling och lärande. Utomhusmiljön ska således erbjuda både aktivitet och avskildhet. Med utgångspunkt i styrdokumentet så bör barns vistelse vara balanserad mellan vila och aktivitet. Om förskolegården har riklig växtlighet där barn kan finna avskildhet anser vi att den uppfyller vad Lpfö98 påvisar: ”Förskolan ska erbjuda barnen en i förhållande till deras ålder och vistelsetid väl avvägd dygnsrytm och miljö. Såväl omvårdnad och omsorg som vila och andra aktiviteter ska vägas samman på ett balanserat sätt” (Skolverket, 2010:7).

Gården ger även möjligheter till möte med andra avdelningar vilket ger både barn och pedagoger fler möjligheter till lärande och utveckling. Utifrån att barn och vuxna vidgar sina perspektiv när de utbyter erfarenheter med varandra, umgås och upptäcker saker tillsammans, sker det utifrån ett sociokulturellt perspektiv. På så sätt anser vi att vi som pedagoger lär tillsammans med barn. Barn har många idéer och tankar och genom att bemöta och lyssna på deras funderingar och frågor kan vi föra dialog sinsemellan kring det de undrar över. Vi kan vidareutveckla barns tankar genom att få dem att se på saker på ett nytt sätt, dock anser vi även att vi pedagoger bör tänka på att vi inte alltid är de som sitter på kunskapen utan att barn även lär oss. Det är minst lika viktigt att vi som pedagoger lyssnar på barn, tar reda på vad de intresserar sig för samt tar deras perspektiv och lyfter deras tankar. Därför att i samspel lär vi alla av varandra. Det här grundläggande tankesättet har vi fått med oss från lärarutbildningen. Vi anser att det är oerhört viktigt att ha med oss detta i vårt förhållningssätt i vår pedagogiska yrkesroll. Både vi pedagoger och barn lär hela tiden oavsett kontext.

7.4 Vidare forskning

Utifrån våra kunskaper vi fått från vår undersökning ser vi det som betydelsefullt att pedagoger borde ges möjlighet till samarbete utifrån sina kunskaper om pedagogik och didaktik tillsammans med landskapsarkitekter. För att förskolegården skall kunna ge barn en så stimulerande och lärande miljö som möjligt bör utformningen vara genomtänkt utifrån pedagogers didaktiska kunskaper, men även från landskapsarkitektens kunskaper. Landskapsarkitekter som har studerat utformningen av gårdarna kan beskriva vad de olika zonerna stimulerar och ger för möjligheter till barns användning utav gården.

En annan intressant tanke som kommit upp under arbetets gång är att vidare undersöka växtlighetens betydelse för barns lek på förskolegården. Det hade också varit intressant att genomföra en större förändring på en av gårdarna för att se hur barnens aktiviteter och beteenden skulle kunna förändras, till exempel bygga ut Dvärgvides gård mer större grönområden.

8. Referenser

- Dahlgren, Lars Owe (red.) (2007). *Utomhuspedagogik som kunskapskälla: närmiljö blir lärmiljö*. Lund: Studentlitteratur
- Dysthe, Olga (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Dysthe, Olga (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande i Dysthe, Olga (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. S. 31-74
- Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena (2007). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (Upplaga 3:1). Stockholm: Nordstedts juridik.
- Grahn, Patrik, Mårtensson, Fredrika, Lindblad, Bodil, Nilsson, Paula och Ekman, Anna (1997). *Ute på dagis*. Diss. MOVIMUM, sekretariatet för den yttre miljön, vid Sveriges lantbruksuniversitet i Alnarp.
- Grahn, Patrik (2007). Barnet och naturen. I Dahlgren, Lars Owe (red.) (2007). *Utomhuspedagogik som kunskapskälla: närmiljö blir lärmiljö*. S. 55-104
- Granberg, Ann (2002). *Småbarns utevistelse – naturorientering, lek och rörelse*. Stockholm: Liber AB.
- Hedberg, Per (2004) Att lära in ute- Naturskola I Lundegård, Iann, Wickman Per-Olof, Wohlin Ammi (red.) (2004). *Utomhusdidaktik*. S. 63- 80
- Lundegård, Iann, Wickman, Per-Olof & Wohlin, Ammi (red.) (2004). *Utomhusdidaktik*. Lund: Studentlitteratur
- Mårtensson, Fredrika (2004). *Landskapet i leken. En studie av utomhuslek på förskolegården*. Reproenheten, SLU Alnarp
- Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö98: reviderad 2010*. Stockholm: Skolverket
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Szczepanski, Anders (2007). Uterummet: ett mäktigt klassrum med många lärmiljöer. I Dahlgren, Lars Owe (red.) (2007). *Utomhuspedagogik som kunskapskälla: närmiljö blir lärmiljö*. S. 9-37
- Vygotskij, Lev S (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Översättning Kajsa Öberg Lindsten. Bokförlaget Daidalos AB, Göteborg 1995, 6:e tryckningen 2006.
- Williams, Pia, Sheridan, Sonja & Pramling Samuelsson, Ingrid (2000). *Barns samlärande: en forskningsöversikt*. Stockholm: Statens skolverk

Öhlander, Magnus (1999). "Deltagande observation". I *Etnologiskt fältarbete* Kaijser, Lars & Öhlander, Magnus (red). S. 113-146

Internet:

Säljö, Roger (2003) Föreställningar om lärande och tidsandan i Staffan Selander (Red *Kobran, nallen och majjen - Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning* S 71-91 Myndigheten för skolutveckling (2003) E-bok, Hämtad den 26/12 - 2011 16:21 från <http://www.did.uu.se/carolineliberg/documents/Kobrannallenomajjen03.pdf>

Lärarnas nyheter (2009-03-31) Artikel *Gården skall ge utmaningar* Hämtat den 23/12 – 2011 10:40 från <http://www.lararnasnyheter.se/forskolan/2009/03/31/garden-ska-ge-utmaningar>

Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtat den 24/11-11 15:50 från <http://www.codex.uu.se/texts/HSFR.pdf>

Bilaga 1

Hej!

Vi är tre studenter, Anna Bok Bennet, Sara Petersson och Tanja Ek som utbildar oss till förskolelärare vid Göteborgs Universitet. Vi håller nu på med vårt examensarbete som ger oss vår lärarbehörighet. Vårt arbetes syfte är att observera olika gårdsmiljöer och se på vilka områden barnen leker. För att kunna se på detta behöver vi samla in material genom observationer av gårdar samt att intervjua personal, och vi vill därför genom detta brev be om tillåtelse för att få observera er gårdsmiljö.

Vi kommer bara observera gårdsmiljön så alla barn som är med på gården garanteras full anonymitet (vi kommer inte att fotografera eller filma barnen). I undersökningen kommer inga namn nämnas på varken barn eller pedagoger. Undersökningen leds i enlighet efter de etiska regler som gäller och deltagandet är helt frivilligt. Materialet behandlas strikt konfidentiellt och kommer inte att finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning.

Vi vill med detta dokument få er införstådda med uppgiften och få er tillåtelse och underskrift för att vistas på gården i syfte att observera den under några timmar (vilket förutsatt att vi redan samtalat med personalen om att vårdnadshavare till barnen som är delaktiga är ok med det hela).

- ☐ Som personal **ger jag tillstånd** till att delta i undersökningen
- ☐ Som förskolechef **ger jag tillstånd** att delta i undersökningen

Datum _____

Eventuella kommentarer:

Underskrift_____

Namnförtydligande_____

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående telefonnummer:
Med vänliga hälsningar

Anna Bok Bennet (000-000 00 00)

Tanja Ek (000-000 00 00).

Sara Petersson (000- 000 00 00)

Handledare för undersökningen är Karin Lager; karin.lager@ped.gu.se.

Kursansvarig lärare Göteborgs universitet, Daniel Seldén (031-000 00 00)

Henrik Lundberg, kursansvarig (vik.) henrik.lundberg@sociology.gu.se (031-000 00 00)